



PLURIVERSO DI GENERE

Percorsi di Educazione alle Differenze realizzati dalle Associazioni
“Femminile Maschile e Plurale” “Lucertola Ludens”
“Psicologia Urbana e Creativa” di Ravenna

nelle edizioni di conCittadini 2015/16, 2017/18 e 2018/19



Associazione
Femminile
Maschile
Plurale



PSICOLOGIA URBANA
E CREATIVA



Associazione
Lucertola Ludens



“PLURIVERSO DI GENERE”

Percorsi di Educazione alle Differenze realizzati dalle Associazioni
“Femminile Maschile e Plurale” “Lucertola Ludens”
“Psicologia Urbana e Creativa” di Ravenna

a cura di

Samuela Foschini e Marina Mannucci

INDICE

Introduzione di Ouidad Bakkali Assessora alle politiche e cultura di genere, pubblica istruzione del Comune di Ravenna	5
Prefazione di Marina Mannucci	6
Parte 1. Il progetto di Samuela Foschini	7
L'edizione 2017/2018	8
Struttura del progetto, attività e obiettivi	9
Parte 2. Argomenti trattati e attività svolte con studenti e insegnanti in entrambi i percorsi “Immagini a confronto e “Identità Plurali” di Samuela Foschini	15
L'excursus storico-antropologico	16
Le tappe della pedagogia di genere in Italia	19
Gli studi antropologici	20
Un po' di chiarezza sui termini	21
Le rappresentazioni del femminile e del maschile in alcune società	22
Marketing dei giocattoli e analisi delle immagini	24
Quando inizia la costruzione culturale del genere?	25
Il laboratorio “Culture Box”: una decostruzione delle identità	27
Riflessione sui punti di forza del laboratorio	29
Stereotipi e pregiudizi a confronto	30
Bibliografia	
31 Sitografia	
32 “Il filo dell’individuazione”: concetti junghiani alla base	
32 dello sviluppo dell’identità individuale di Giancarla Tisselli	
“Gli oggetti parlanti”	
di Renzo Laporta	34
Parte 3. Attività e argomenti trattati all’interno	40

del percorso di formazione insegnanti “Pluriverso di genere: immagini a confronto”.	
Un prisma di significati di Renzo Laporta e Samuela Foschini	40
Una cosa non vale l’altra di Renzo Laporta	42
Puzzle di coppia di Renzo Laporta	43
Le narrazioni di Renzo Laporta	44
Laboratorio esperienziale di elaborazione emotiva dell’immagine di Isabella Ruberto e Sara Laghi	47
Parole e immagini di Luana Di Cataldo e Grazia Giannini	48
Parte 4. Incrocio dei due progetti: “Immagini a confronto” e “Identità plurali”	51
Unità didattiche per la scuola dell’infanzia Renzo Laporta	51
La griglia d’osservazione, lo spazio, le relazioni e gli stereotipi di Samuela Foschini	55
Osservare Vs guardare di Sara Laghi	56
Parte 5. Contributi al progetto	57
Esperienza di laboratorio presentata al World-cafè ad aprile 2018 Dal titolo: Corpo, identità e cultura: alterità e differenze Arcigay Il Cassero di Bologna	57

Percorsi di educazione al genere presentati al Convegno di Pluriverso di genere ad aprile 2016	58
A scuola di rispetto di Stefania Mosca	59
Piccola blu alla ricerca di piccolo giallo di Virginia Monica Rocco	63
Racconto per immagini A cura di Virginia Monica Rocco e Samuela Foschini	66
Allegati	
Sintesi del World-café A cura di Villaggio globale	
Indagine sugli stereotipi di genere svolta dalle classi 3AES E 4BART del Liceo Economico sociale Dante Alighieri A cura delle Prof.sse Caterina Iacono, Daniela Mandrioli e Alessandra Pagnoni	

Introduzione

di Ouidad Bakkali

Assessora alle politiche e cultura di genere, pubblica istruzione del
Comune di Ravenna

Il progetto “Pluriverso di genere” rientra fra le buone pratiche educative e formative attuate dal Comune di Ravenna, attraverso l'operato dell'Assessorato alle politiche di genere e Pubblica Istruzione, con il preciso intendimento di promuovere una cultura di genere cominciando dalle giovani generazioni.

Questo progetto, inserito nell'offerta formativa dell'Amministrazione Comunale (P.O.F.) scaturisce dalla relazione fra più associazioni del territorio e ha il merito di sperimentare, di provocare interesse, di diffondere conoscenze, di raccogliere idee e bisogni, assicurando l'attuazione di quei principi, di pari opportunità e rispetto delle differenze, contemplati dalla normativa scolastica vigente.

Pluriverso di genere non rappresenta soltanto un'opportunità di lavoro interno all'ambito scolastico, ma nell'aprirsi anche all'esterno, consente di far vivere una stimolante occasione di cittadinanza attiva. Esso infatti si conclude con un convegno che vede la partecipazione di molteplici associazioni, di istituti scolastici e soggetti istituzionali consentendo un'interazione fra scuola e territorio e un efficace confronto multidisciplinare ed esperienziale quale vero e proprio “pluriverso di idee”.

Come Amministrazione Comunale siamo riconoscenti alle Associazioni Femminile Maschile e Plurale, Psicologia Urbana e Creativa, Lucertola Ludens promotrici del progetto e a tutti coloro che con esso interagiscono con competenza e impegno.

Pensare alla pari

di Marina Mannucci
Presidente Associazione Femminile Maschile Plurale

Il contesto educativo/formativo si configura come ambito fondamentale per promuovere una cultura di genere orientata all'equità e al riconoscimento dell'altra/o, sviluppando una consapevolezza critica rispetto ai modelli culturali della società contemporanea.

Introdurre la prospettiva di genere significa assumere la consapevolezza che né i soggetti né i contenuti che si incontrano nei servizi educativi e nella scuola sono neutri, ma sessuati, portatori di esperienze e saperi differenti.

La scolarizzazione di massa ha posto ragazze e ragazzi di fronte alle stesse esperienze, agli stessi obiettivi limitandosi però a far convivere la pratica del nuovo con gli stereotipi tradizionali. Per la formazione di identità, linguaggi e orientamenti che rendano riconoscibile la differenza sessuale è quindi indispensabile studiare le mistificazioni e gli stereotipi legati alle relazioni tra uomini e donne. Attraverso i contesti educativi e scolastici è possibile promuovere una cultura di genere capace di valorizzare le differenze tra il femminile e il maschile, educando bambine e bambini, ragazze e ragazzi al rispetto delle differenze in modo da consentire una relazione autentica e positiva tra i generi e sperimentando nell'incontro un'occasione di apprendimento al confronto reciproco.

I servizi educativi devono contribuire a “smontare” pregiudizi e stereotipi ancora diffusi nella società e promuovere il valore della differenza. Per poter favorire nelle bambine e nei bambini percorsi di costruzione della propria identità è necessario in primo luogo che l’adulto o insegnante con cui si confrontano prenda coscienza della sua appartenenza di genere. L’impegno pedagogico si concretizza in un ripensamento dei neutri progetti di formazione, in un’ottica chiara ed esplicitata, in cui obiettivi e strumenti siano davvero orientati alla consapevolezza di genere, alla conoscenza informata e critica, al raggiungimento e all’esercizio delle libertà di esistere e di progettare.

Le buone pratiche, di seguito riportate, non sono certo esaustive delle politiche educative che la scuola può mettere in campo, possono essere un punto di partenza per progettare altre azioni, che pongano al centro la relazione tra i generi e lascino una traccia significativa nel percorso di crescita che bambine e bambini svolgono all’interno della classe e del gruppo.

PARTE 1. IL PROGETTO

“Pluriverso di genere” Percorsi di formazione alle differenze per insegnanti e laboratori di educativi per studenti e studentesse

di Samuela Foschini

«Ammesso che ve ne siano, non è in potere di nessuno modificare le eventuali cause biologiche innate [dei comportamenti differenziati secondo il sesso], ma può essere in nostro potere modificare le evidenti cause sociali e culturali delle differenze tra i sessi; prima di tentare di cambiarle, è però necessario conoscerle»

Elena Gianini Belotti, 1973: 7

Introduzione

Il progetto “Pluriverso di genere” nasce nel 2014 da un’idea di Renzo Laporta (educatore) e Giancarla Tisselli (Psicologa/psicoterapeuta) ed è condotto dall’associazione Femminile Maschile Plurale in partenariato con le associazioni Lucertola Ludens e Psicologia urbana e creativa (tutte con sede a Ravenna) per poi essere replicato, con opportuni adattamenti, anche negli anni scolastici 2015/2016 (anno in cui abbiamo aderito per la prima volta al progetto conCittadini dell’Assemblea legislativa Regione Emilia-Romagna), 2017/2018, fino all’attuale anno scolastico in corso 2018/2019

Il progetto ha come scopo principale di fornire informazioni e strumenti teoricometodologici utili per affrontare il quotidiano lavoro educativo, con un approccio maggiormente riflessivo e attento alle tematiche dell’educazione al genere e al rispetto delle differenze.

Da un lato le attività proposte mirano alla decostruzione degli stereotipi intrinseci alle pratiche delle principali agenzie di socializzazione di bambine/i e ragazze/i e alle proprie modalità e stili educativi, concentrando l’attenzione sui concetti di identità, stereotipi e pregiudizi; dall’altro lato si cerca di valorizzare l’acquisizione delle competenze e dei contenuti del corso per progettare e implementare un percorso educativo nelle proprie classi/sezioni sul tema del genere. L’obiettivo di questa specifica attività è di sollecitare gli insegnanti a ripensare la programmazione didattica

a partire da una prospettiva più attenta alla dimensione del genere e alla promozione del rispetto delle differenze.

Il superamento degli stereotipi di genere in campo educativo è utile per stimolare in ogni bambina/o o nell'adolescente, la possibilità di sentirsi libera/o di esprimere se stessa/o e il proprio talento o, come sostiene Elena Gianini Belotti: «[...] restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene» (Gianini Belotti, 1973: 8). Secondo Gianini Belotti è necessario conoscere le cause sociali e culturali delle differenze tra i sessi – le quali differiscono da società a società e da epoca a epoca – e comprendere che esse sono state costruite «mediante un'opera alla quale collaboriamo tutti, e che la gerarchia di valori che esse esprimono in ogni ambito umano – a tutto vantaggio del maschile – [...] può essere messa in discussione e modificata. Da ciascuno». (S. Leonelli, 2012).

Rispetto a quanto detto, chi si occupa di studi e di educazione di genere sottolinea l'importanza di lavorare sulla presa di consapevolezza dei propri stereotipi e pregiudizi nel porsi e nel loro far fronte alle differenze.

Concludendo: assumere una prospettiva di genere vuol dire cercare di rivisitare i propri pensieri, per scardinare quei modelli di pensiero pregiudizievoli che fanno parte del nostro ambiente culturale – come afferma Anna Maria Venera: «Partire da sé è il primo atto di consapevolezza e trasformazione della persona e della sua pratica educativa». (Venera, 2011: 23).

Quindi fare educazione di genere è soprattutto educare al rispetto delle differenze, per costruire relazioni basate sulla parità dei diritti e sul riconoscimento delle differenze che, come dice Venera, non vanno mortificate.

L'edizione 2017/2018

Il progetto sperimentale di educazione alle differenze (giunto alla sua quarta edizione) è un percorso di formazione per adulti di ogni ordine e grado scolastico orientato all'acquisizione di competenze utili a svolgere l'attività di Educazione al genere nella scuola, assumendo un ruolo di facilitatrici/facilitatori dell'apprendimento e a sviluppare una maggior consapevolezza rispetto ai propri stereotipi e pregiudizi. All'interno di Pluriverso è stato inserito il progetto dal titolo “Identità Plurali”: un percorso di educazione alle differenze rivolto agli studenti e alle studentesse delle scuole secondarie di 2° grado il cui focus tematico è l'identità personale (culturale e di genere); l'obiettivo generale è quello di offrire nuovi strumenti alle pratiche di ermeneutica del sé e dell'altro e di introdurre una più ampia riflessione su ciò che gli abitanti di un certo luogo, in un certo tempo, pensano di sé, dei modi di conoscere e costruire il loro rapporto con se stessi e con il mondo.

Il progetto – fin dalla sua prima edizione – ha potuto contare su un'équipe multidisciplinare, al cui interno sono state valorizzate le variegate competenze di differenti professioniste/i (educatori, psicologhe/psicoterapeute e antropologhe). Per quanto concerne le attività di formazione rivolte alle/agli insegnanti, l'edizione 2017/2018 è stata intitolata Pluriverso di genere “Immagini a confronto”, pertanto il focus del progetto è stato il concetto di “immagine”, intesa sia come l'insieme delle rappresentazioni mediatiche presenti nel nostro contesto sociale, sia come percezione di sé e della propria identità in rapporto a se stessi e agli altre/i.

Inoltre, da precedenti confronti diretti con le/i docenti della scuola secondaria di primo grado, è emersa la necessità di considerare anche le tematiche riguardanti “l'omofobia e il bullismo”; a questo scopo – in questa edizione – è stata organizzata una conferenza pubblica presso la Sala Spadolini della Biblioteca Oriani di Ravenna il cui titolo era “Bullismo di genere e Bullismo omofobico” e a cui hanno partecipato come relatrici/ori, la psicologa Margherita Graglia¹ e il Vicepresidente Arcigay Claudio Pavani².

La struttura

Per quanto riguarda la sua realizzazione, il progetto si è articolato in tre fasi di lavoro:

- A. formazione delle/i docenti (Progetto “Immagini a confronto”) e loro coinvolgimento nelle attività di progettazione e realizzazione dei percorsi didattici;
- B. realizzazione di attività didattiche in classe con le/gli studentesse/studenti del Liceo Dante Alighieri di Ravenna (Progetto “Identità Plurali”); C. momento di restituzione pubblica “World – cafè”.

FASE A FORMAZIONE DOCENTI

- percorso formativo (a partire da novembre 2017) rivolto alle/agli insegnanti (costituito da seminari/conferenze pubbliche di approfondimento e attività laboratoriali), con particolare attenzione al coinvolgimento e confronto con e tra le/i

¹ Margherita Graglia, Psicoterapeuta, formatrice e saggista autrice di Omofobia. Strumenti di analisi e di intervento, Roma, Carocci, 2012 e Psicoterapia e omosessualità, Roma, Carocci, 2009, affianca all'attività clinica quella di formatrice, organizzando e conducendo corsi rivolti a psicologi, operatori socio-sanitari, insegnanti, sui temi dell'orientamento sessuale e dell'identità di genere.

² Claudio Pavani, Vicepresidente Arcigay, Sportello di accoglienza e antidiscriminazione che da gennaio 2018 ha inaugurato la nuova sede di Ravenna presso CittAttiva in via Carducci, 14.

partecipanti (la formazione era centrata sul fare e disfare il genere* facendo sperimentare alle/agli insegnanti, metodi e strumenti della didattica delle differenze), per dis-velare stereotipi e generalizzazioni, nonché fare emergere le loro specifiche caratteristiche di facilitatrici/tori dei processi di comunicazione, nonché di potenziare la consapevolezza dei processi socio culturali;

- coinvolgimento del personale docente in attività di progettazione e realizzazione di percorsi didattici nelle classi; il team di progetto accompagna e supervisiona il lavoro in classe del personale docente con momenti di osservazione, favorendo occasioni di confronto in cui i risultati delle singole esperienze sono presentati e discussi all'interno del più ampio gruppo composto dalle/i docenti che hanno partecipato all'iniziativa. Il team di progetto e le/i referenti delle organizzazioni coinvolte, (su richiesta) si mobilitano eventualmente in supporto ai docenti nella presentazione del progetto ai genitori;
- restituzione alla cittadinanza: importante occasione per progettare assieme ad altri soggetti organizzati del territorio che hanno realizzato percorsi di didattica dell'educazione al genere nelle scuole o in altri servizi, nonché un momento pubblico di visibilità dell'esperienza formativa e di quella didattica realizzata nelle classi. La restituzione, rivolgendosi alla più ampia cittadinanza, diventa un'occasione di condivisione e collaborazione tra il team di progetto, le/i docenti, le/i referenti/stakeholder del territorio e altri soggetti organizzati. Il titolo dell'incontro era Pluriverso di genere, progetti e strumenti per educare alle differenze.

FASE B I LABORATORI CON LE/GLI STUDENTESSE E STUDENTI

Le attività didattiche³ sono state realizzate in alcune classi del Liceo Dante Alighieri di Ravenna e fanno parte del progetto dal titolo “Identità Plurali”, il cui percorso è stato così suddiviso:

1°step: quattro incontri di due o tre ore ciascuna, in cui le/gli stesse/i hanno sperimentato attività pratiche di laboratorio, alternate a momenti di didattica frontale e di riflessione, – attività a piccolo gruppo e discussioni in plenaria – fra tutte/i i partecipanti.

2°step: studentesse/i di alcune classi che hanno precedentemente sperimentato i laboratori in classe, hanno, in seguito, intrapreso due differenti percorsi di alternanza scuola lavoro: un percorso, centrato sull'indagine statistica interna (punto di arrivo – e di

³ I laboratori sono stati utilizzati anche per la formazione delle/degli insegnanti nella prima edizione di Pluriverso (anno 2014/2015).

ripartenza – di una riflessione con studentesse e studenti su una serie di questioni legate alle tematiche del genere da riformulare con domande per l’indagine tra le/i coetanee/i) e un altro percorso centrato sull’esperienza nella scuola dell’infanzia (osservare e partecipare a momenti di gioco strutturato e di gioco libero) per rilevare stereotipi di genere.

3°step: Partecipazione attiva delle studentesse e degli studenti all’evento pubblico conclusivo e documentazione dei lavori.

FASE C IL CONVEGNO DEL 21 APRILE 2018

L’impegno del gruppo di lavoro di base (Associazione Femminile Maschile Plurale, Associazione Psicologia Urbana e Creativa, Associazione Lucertola Ludens) in questa fase si fa più denso di significati e di scambi di relazioni: incontri diretti tra persone e componenti delle diverse organizzazioni coinvolte e altre forme di condivisione di informazioni (mail e telefono).

Questa fase si è avviata con la conferenza Bullismo di genere e Bullismo omofobico tenutasi il 28 marzo presso la Sala Spadolini della Biblioteca Oriani di Ravenna. L’incontro, curato dalle Associazioni Femminile Maschile Plurale, Psicologia Urbana e Creativa e Lucertola Ludens, in compartecipazione con il Comune di Ravenna – Assessorato alla Pubblica istruzione e infanzia e politiche e cultura di genere – ha integrato il progetto formativo Pluriverso di genere (terza edizione), aderendo al progetto dell’assemblea Regionale dell’Emilia Romagna ConCittadini. Sono intervenuti* Ouidad Bakkali, Assessora alle politiche e cultura di genere, Margherita Graglia, Psicoterapeuta, formatrice e saggista autrice del libro Omofobia. Strumenti di analisi e di intervento (2012) e Psicoterapia e omosessualità (2009); Claudio Pavani, Vicepresidente Arcigay Dan Arevalos, Sportello di accoglienza e antidiscriminazione; Marina Mannucci, Presidente Associazione Femminile Maschile Plurale, Elisa Renda Funzionaria Regione Emilia Romagna, Samuela Foschini antropologa junior, le psicologhe Sara Laghi e Giancarla Tisselli e Davide Pittone che ha portato alcune testimonianze personali riguardo al bullismo di genere.

A chiusura del progetto Pluriverso di genere, terza edizione è stato realizzato, un convegno finale nella mattinata di sabato 21 aprile, in collaborazione con l’Assessorato Pubblica istruzione e infanzia e politiche e cultura di genere. Obiettivo dell’incontro era quello di far dialogare i diversi soggetti organizzati del territorio locale impegnati in progetti di educazione al genere all’interno delle scuole.

La mattinata ha visto alternarsi professionisti* che operano nell’ambito della decostruzione degli stereotipi di genere nelle scuole ed è stata presentata anche una valutazione del progetto avviato da Pluriverso nel novembre 2017 dal titolo “Una

società per relazioni, forme contro la violenza di genere". A seguire, Andrea Caccia⁴, attraverso la metodologia del work-café e con la collaborazione della collega Eleonora Ricci, ha coordinato i lavori di presentazione dei progetti relativi all'educazione al genere e alle differenze realizzati dalle diverse associazioni del territorio, nei diversi cicli di studio e anche in altri servizi. L'obiettivo generale, oltre a permettere la condivisione delle esperienze realizzate, si è focalizzato sull'importanza del coinvolgimento delle/dei partecipanti con l'intento di far emergere proposte e suggerimenti per migliorare la progettualità, la collaborazione e la promozione dei progetti.

La modalità di collaborazione tra i vari attori sociali, al fine di perseguire un obiettivo socio/educativo comune è lo scopo finale di un progetto articolato come Pluriverso di Genere. Si tratta di una reale necessità di lavorare insieme, mantenendo ciascuna/o le proprie specificità nei luoghi in cui si abita, collaborando continuativamente in piccole reti di simpatia. È una fase che porta con sé anche una buona quantità di stress; un banco di prova per testimoniare il saper so-stare nella complessità delle relazioni intra e interpersonali e tra organizzazioni, in cui si misura anche l'effettiva maturità di singole/i e dei gruppi che interagiscono, in tentativi di riconoscersi senza mai arrivare a separare il noi e voi nella ricerca di responsabilità cause o errori, facendo tesoro di ciò che assomiglia, senza elevare barriere sulle differenze. Sin da quando il progetto Pluriverso di genere è stato pensato (sono ormai trascorsi tre anni), è rimasta ferma la volontà – del gruppo di lavoro di base – di vedere che cosa c'è oltre il proprio giardino e di stimolare altre/i a fare altrettanto. Si è voluto lanciare il "sasso nello stagno" per provare a fare qualcosa che vada oltre le reti di simpatia locali. Questa è la direzione in cui vanno anche tutti gli interventi del Convegno Nazionale guida "Educare alle differenze" che, a partire dal 2015, è stato organizzato ogni anno dalle tre organizzazioni capofila: Scosse, Stonewall e Progetto Alice. Dunque, andare oltre la cura del proprio giardino, oltre la paura di perdere quota per investire nel dialogo tra organizzazioni in rete.

Al messaggio guida di apertura e trasparenza è stato necessario valutare e mettere in atto un cambiamento di alcune abitudini: si è in tante/i che si va in questa direzione ed è bene dimostrarlo, soprattutto ora che forze regressive si organizzano in movimenti che gridano alla necessità del ritorno al "naturale" (dogmaticamente definito senza possibilità di confronto).

Nella sua struttura, il Convegno di restituzione è nato per arricchire le tematiche affrontate, coinvolgendo anche attori esterni al territorio ravennate come Giulia Selmi dell'associazione Progetto Alice di Bologna, che ha presentato il lavoro dal titolo "Primo passo: Educare". Sono intervenute le professoresse Daniela Mandrioli e Caterina Iacono, docenti del Liceo Economico Sociale Dante Alighieri di Ravenna che

⁴ Andrea Caccia è coordinatore innovazione sociale della coop. sociale Villaggio Globale di Ravenna.

hanno illustrato i risultati dell'indagine sugli stereotipi e i pregiudizi di genere realizzata all'interno dell'istituto da studentesse e studenti della classe 3[^] del corso economico sociale che ha partecipato al progetto "identità plurali".

Ogni associazione ha presentato il proprio progetto e ha proposto delle attività pratico/esperienziali i cui titoli dei laboratori erano:

- Stereotipi, giudizi e ... l'identità? Fumetti e fumettiste del mondo, Cooperativa Libra

- Che cosa ne pensano i nostri coetanei delle questioni di genere? Indagine della Classe 3ES, Liceo Dante Alighieri

- Un ponte per non cadere. Dal video, alle frasi con riflessioni sulla violenza, UDI Ravenna;

- Pluriverso come un prisma. Gioco e dopo gioco per so-stare nella complessità Associazione Femminile Maschile Plurale;

- Identità Plurali: gioco di ruoli, Ass. Lucertola Ludens e Psicologia Urbana e Creativa;

Corpo, identità e cultura: alterità e differenze, Arcigay Il Cassero;

- Speaker's corner microfono aperto tra conflitti, stereotipi e pregiudizi, Cittattiva;

- Primo passo: educare Associazione Il Progetto Alice.

Bibliografia

Graglia M., 2012, Omofobia. Strumenti di analisi e di intervento" Carocci Editore.
Graglia M., 2009, Psicoterapia e omosessualità, Carocci Editore.

Elenco delle attività svolte con gli studenti e le studentesse

1) "Culture Box, la decostruzione dell'identità"

Laboratorio biografico utile a stimolare la percezione di sé, l'ascolto e la capacità di decentrarsi.

2) “Oggetti parlanti: stereotipi tra le cose di tutti i giorni”

Riconoscere stereotipi di genere che si celano negli oggetti della quotidianità.

3) “La molteplicità. Rappresentazioni del maschile e del femminile in alcune società” Visione di immagini rappresentative della variabilità dei modi in cui le società hanno rappresentato gli esseri umani, in modo che alcuni fossero riconosciuti come uomini e altri come donne e immagini relative ai comportamenti ritenuti adeguati nelle diverse società.

4) “Sentimenti, maschile e femminile e violenza di genere”.

Riconoscere l’importanza delle emozioni e le loro funzioni. Riflettere sulla differenza tra sentito-pensato-agito. Sensibilizzare all’osservazione delle emozioni e degli stereotipi e pregiudizi di genere in merito alle emozioni e ai modi di esprimerle.

5) Alternanza scuola /lavoro

a) Le studentesse e gli studenti della classe 3° del corso economico sociale hanno realizzato un’intervista-indagine alle/ai coetanee/i sugli stereotipi e i pregiudizi di genere.

b) Le studentesse della classe 2° del Corso di scienze umane hanno osservato le dinamiche di relazione all’interno del gruppo-classe presso la sezione grandi di una scuola dell’Infanzia.

Obiettivi specifici del progetto

- Favorire un atteggiamento mentale e culturale che consideri la diversità come una ricchezza.
- Aumentare la consapevolezza dei propri stereotipi e pregiudizi.
- Migliorare la percezione di sé stessi e delle proprie capacità di ascolto, per favorire una messa in discussione delle proprie idee e delle proprie percezioni.
- Conoscere i differenti modelli di femminile e maschile nelle diverse culture.
- Offrire occasioni di approfondimento teorico, storico e antropologico sulle questioni di genere e sulle tappe della pedagogia di genere in Italia
- Analizzare le strategie di marketing, di vendita dei giocattoli rivolte a bambine/i e ai genitori, e la loro capacità di produrre e rinforzare stereotipi di genere
- Promuovere il superamento degli stereotipi di genere fornendo strumenti critici di analisi che permettano alle insegnanti di progettare percorsi di decostruzione e costruzione di nuovi modelli
- Fornire linee guida in funzione dell’educazione al rispetto delle differenze e alla costruzione di relazioni basate sulla parità dei diritti.

PARTE 2.

Argomenti trattati e attività svolte con studenti e insegnanti in entrambi i percorsi “Immagini a confronto” e “Identità Plurali”

Considerazioni preliminari

Il percorso è stato pensato sia come uno spazio teorico in cui fornire informazioni sulle questioni di genere (in cui la sottoscritta ha realizzato una ricostruzione storico – antropologica), sia come laboratorio pratico, in cui fare esperienza diretta dei metodi utilizzati in alcuni progetti di educazione al genere.

La scelta di utilizzare un approccio pratico esperienziale ha come scopo quello di consentire alle partecipanti l’opportunità di aumentare la propria consapevolezza in relazione agli stereotipi di genere – a partire da sé – attraverso la scelta di un argomento che le/li stimoli a esprimere i propri pensieri stereotipati e, successivamente, attraverso il confronto delle idee e la pluralizzazione dei modelli, tentare di decostruirli, “smontarli”, evitando giudizi di valore e consentendo a ognuno la libertà di esprimersi, secondo il metodo descritto nel libro Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità (Gamberi, Maio, Selmi: 2010). Considerando che la realtà odierna è molto complessa, e che le differenze sono sia di genere ma anche di età, di classe sociale, di fede e di lingua, oggi si parla di educare ad articolare la complessità e cioè «dar conto della ricchezza culturale ed interculturale, di quella diversità di corpi e orientamenti sessuali che non sono altro che le differenze dello stare al mondo, intese come risorsa e non come difetto e segno di inferiorità» (Gamberi, Maio, Selmi: 11). Ma per fare ciò occorre partire da sé, come nell’educazione interculturale perché, come afferma Francesca Gobbo, «l’organizzazione sociale e la cultura nei paesi di accoglimento (anche scolastiche) non sono abituate a vedersi e ad ascoltarsi come insieme di regole, modi, aspettative culturali» (Gobbo 2002: 13). Quindi, se il discorso e il progetto interculturale sono riferiti agli immigrati o alle minoranze che si inseriscono nella nostra società, è anche vero che sempre più spesso tali discorsi interpellano «le maggioranze e le culture nazionali o dominanti, la cui riflessione e discussione su se stesse, sui propri orientamenti e valori vorrebbero [...] indubbiamente stimolare» (Gobbo, 2002: 16). Come dicevo, lo stesso discorso vale per l’educazione di genere, perché senza la consapevolezza dei propri pensieri stereotipati e senza conoscere la storia e gli studi antropologici sul genere, risulta più difficile ripensare alla categoria della differenza per collocarla nell’ambito del pluralismo e nel segno dell’alterità, attraverso progetti che stimolino a guardarsi dentro per rivisitare le proprie idee, le proprie percezioni e categorie concettuali, migliorando la comprensione di se

stessi, e di conseguenza degli altri. Lo sforzo di comprendere⁵ l’altro porta inevitabilmente a interrogare noi stessi e a problematizzare la nostra diversità per giungere a costruire uno “sguardo” differente verso il mondo e verso gli “altri”.

Allora sarà possibile diffondere: «un atteggiamento mentale e culturale che consideri la diversità come una ricchezza e che educhi all’accettazione, alla consapevolezza dell’altro, al senso della comunità e della responsabilità collettiva» come si legge nelle linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyber bullismo del Miur.

L’excursus storico-antropologico⁶

Durante l’incontro, ho cercato di fornire informazioni relative alle espressioni riguardanti l’identità, il sesso e il genere, notizie in merito alle trasformazioni dei ruoli e dei rapporti di genere nei secoli – avvalendomi dei contributi dell’antropologia culturale e di genere e della storia delle donne – e anche informazioni relative alla storia della pedagogia di genere in Italia allegando un abstract di Silvia Leonelli. Questa parte informativa viene distinta dalla seconda parte del percorso – pratico esperienziale – con il termine “Educare sul genere” (Gamberi, Maio, Selmi).

Per cominciare...

Ho iniziato mostrando le slides relative ai concetti e ai termini che avremmo utilizzato nel percorso e che si rivelavano utili a comprendere le differenze in generale e le differenze tra i sessi in particolare.

Nella prima “slide” ho introdotto il pensiero della differenza, in riferimento all’identità culturale, a partire dai contributi dell’antropologia culturale e dalla constatazione «della reciproca esclusione dei concetti di identità e di alterità» (Remotti: 6) che il pensiero filosofico della nostra civiltà ci ha consegnato. Il pensiero filosofico della differenza, afferma Remotti, è un pensiero dell’unità, in cui l’identità e l’alterità si escludono a vicenda in quanto basate sul principio di identità e non contraddizione “A=A e A≠ non A”. L’identità così pensata è fatta solo di se stessa (non c’è posto per il due) e tutto ciò che differisce (non A) diventa una categoria negativa in cui confluisce tutto ciò che è diverso da “A” (Demetrio, Remotti). Le conseguenze di questo pensiero sul piano sociale sono note: «i “diversi” sono sempre portatori di caratteristiche contrapposte, e perciò negative rispetto alla norma, (A); essi costituiscono una minaccia da eliminare

⁵ Il significato di comprendere non implica l’accettazione di norme e costumi che non rispettano uomini, donne, bambini e anziani in quanto soggetti di diritti al di là delle appartenenze specifiche. Come ha precisato F. Gobbo in L’educazione al tempo dell’intercultura, Roma, Carocci, 2008.

⁶ Presentato in “Giocattoli e stereotipi di genere. Percorso di formazione alle differenze di genere”, Documentazione Unione Comuni Bassa Romagna, 2014

o da assorbire, da nascondere, da perseguitare o da sottomettere». (Demetrio, Giusti: 45). Ovviamente nel corso dei secoli questo atteggiamento ha trovato la sua massima espressione nei confronti di ogni tipo di differenza (razza, religione, status, follia e ogni forma di devianza rispetto alla normalità).

Come afferma Demetrio, oggi occorre ripensare alla categoria della differenza attraverso un'operazione culturale che rimetta in discussione la logica tradizionale e consenta di scoprire nell'alterità significati e valori nuovi (Demetrio, 2001: 45); quindi, non separazione e allontanamento ma compenetrazione tra identità e alterità, ma anche alterità come ingrediente indispensabile e costitutivo della stessa identità (Remotti, 2010: 15).

Nello specifico, la differenza tra i sessi e le differenze di genere sono state esplorate attraverso una breve ricostruzione storica che ha consentito di evidenziare come «i rapporti tra i generi e le categorie che delimitano i ruoli e le caratteristiche dei sessi siano frutto [...] di una stratificazione di secoli di ideologie e disciplinamento, volti a rafforzare una visione dicotomica tra donne e uomini, tra ciò che è maschile e ciò che è femminile» (Selmi, 2012) e come il rapporto tra i generi sia sempre caratterizzato da un minore o maggiore grado di diseguaglianza in molti casi considerato naturale (Aime, 2010: 42 cfr. Héritier).

Per quanto concerne l'identità sessuale da un punto di vista storico, abbiamo visto come prima del 1750 esisteva un unico modello di corpo, quello monosessuale, che era un modello ambiguo, non fondato sulla biologia, e secondo il quale scaturivano da un'unica carne coppie di opposti (Laqueur, 1992: 81): gli organi, che negli uomini erano al di fuori, nelle donne erano dentro e mancava una terminologia specifica per gli organi femminili. Gli esempi di come il corpo monosessuale era immaginato si trovano nella letteratura medica e filosofica da Aristotele a Galeno i quali cercarono di dimostrare la perfezione dell'uomo rispetto alla donna (variante imperfetta del corpo maschile). Aristotele offrì una versione del modello monosessuale in termini di superiorità maschile, affermando che i maschi sono attivi e le femmine passive, in quanto i fluidi dell'uomo infondono il movimento alla donna (*materia in sé passiva*): il maschio fornisce l'anima e rappresenta la causa efficiente, mentre la femmina rappresenta la causa materiale. Ecco il perché dell'inferiorità della donna. «Aristotele oscura le distinzioni dei corpi reali allo scopo di pervenire ad una nozione di paternità – la capacità che definisce il maschio – che trascende le divisioni della carne» (ibid.: 41); ne consegue che era «l'ideologia e non la precisione delle osservazioni, a determinare in qual modo venivano visti, e quali differenze contavano e quali no» (Laquer, 1992, p. 117); [...] l'ordine e la gerarchia erano posti dall'esterno e l'uomo era la misura di tutte le cose, mentre la donna non esisteva in quanto categoria ontologicamente distinta [...] (Laqueur, 1992: 81).

Dopo il 1750 nacque il modello dei due sessi e, come afferma Laquer, è evidente come la politica del genere (che riteneva l'uomo spiritualmente superiore alla donna) influenzò il progresso scientifico e le sue interpretazioni, con la conseguenza che i due sessi furono inventati come un nuovo fondamento del genere per vincolare la natura

della donna sulla base di ragioni immutabili e fisse (Laqueur, 1992: 198). Ora la diversa posizione sociale tra uomini e donne era una conseguenza della diversità dei corpi: le donne erano naturalmente passive e anatomicamente predisposte per la cura dei figli e le faccende domestiche, mentre gli uomini erano attivi e adatti per imporsi nel sociale; «come le altre scienze della natura la biologia ha perduto oggi molte illusioni. Essa non cerca più la verità, la costruisce» (Laquer: 23, cfr. Jacob, Nobel per la medicina nel 1985) e «l'instabilità della differenza ha le sue radici nel centro stesso della ricerca biologica, nella sua dipendenza da un terreno epistemologico (e, si potrebbe aggiungere, politico) che la precede, e che è mutevole» (ibid.: 23).

Come Laquer, anche Pierre Bourdieu nel suo libro dal titolo *Il dominio maschile*, afferma che è «una costruzione arbitraria del biologico, e in particolare del corpo, maschile e femminile [...], soprattutto della riproduzione biologica, a offrire un fondamento in apparenza naturale alla visione androcentrica della divisione del lavoro sessuale e della divisione sessuale del lavoro, quindi di tutto il cosmo» (Bourdieu: 32). Dopo aver definito come si sviluppa la gerarchia, a partire dalla differenza e dalla costruzione del sesso, abbiamo fatto una rapida immersione nella storia delle donne a livello europeo, per verificarne la condizione e le conquiste, dal punto di vista dei diritti civili e politici; siamo partiti dalla querelle des sexes, iniziata nel Medio Evo e durata fino all'Illuminismo, che verteva su cosa e come potevano e dovevano essere gli uomini e le donne ruotando intorno al «problema della dignità e del valore dell'“altro sesso”, sulla sua inferiorità, superiorità o uguaglianza rispetto al sesso maschile» (Boch: 10). Anche Gisela Boch parte dal discorso aristotelico e dalla rigida opposizione fra i sessi (bene-male, attivo-passivo, animato-inerte ecc.) per spiegare l'inferiorità della donna anche sul piano sociale.

Ma la storia delle donne è fatta di molte conquiste, sul piano simbolico e di conseguenza su quello fisico, e sotto questo aspetto occorre evidenziare l'importanza della correlazione esistente tra spazio simbolico (emancipazione, parità dei diritti) e spazio fisico pubblico, constatando come uno spazio oggettivo non esista perché lo spazio è innanzitutto una costruzione culturale, sul quale si «proiettano tutti i sistemi di classificazione simbolica che la società ha adottato, si riflette il sistema sociale stesso; nello spazio il sistema si materializza e si riforma continuamente» (Gagliani, Salvati, 1985:18 cfr. Fiore).

Nelle “slides” ho riportato alcuni esempi europei di lotte e conquiste per i diritti civili e politici, come quelle del XVII e XVIII sec. in Francia e Inghilterra, quando le donne iniziano a mettere in discussione la superiorità maschile pretendendo il riconoscimento di diritti oltre l'ambito tradizionale; oppure Olympe De Gouges in Francia, la quale fa delle differenze fra i sessi il fondamento per estendere i diritti anche al sesso femminile (Dichiarazione dei diritti delle donne e delle cittadine, 1791) e Mary Wallstoncraft, nel 1792, in Inghilterra, mette in discussione l'educazione differente impartita ai bambini e alle bambine (*Vindication of the rights of woman*⁷).

⁷ *La Rivendicazione dei diritti della donna: con critiche sui soggetti politici e morali (A Vindication of the Rights of*

Sotto questo profilo, è interessante notare come la messa in discussione dell’educazione dei bambini e delle bambine sia presente in Italia nel libro della Gianini Belotti Dalla parte delle bambine, pubblicato nel 1973, e quanto oggi sia ancora di grande attualità, visto che l’obiettivo che si era posta la Gianini Belotti non è ancora stato raggiunto. A questo proposito si può osservare come si è sviluppata la pedagogia di genere in Italia, prendendo come punto di riferimento gli studi di Silvia Leonelli (per eventuali approfondimenti vedere nella sitografia in fondo alla pubblicazione) del Centro studi sul genere di Bologna.

Le tre tappe della pedagogia di genere in Italia

Dal 1970 al 1990

- Studi sull’uguaglianza tra i sessi: coscientizzazione rispetto ai propri diritti e critica agli ideali che hanno presieduto la creazione/diffusione di un sapere minore da impartire alle donne (Leonelli, 2011).

Metà anni Ottanta: crisi del modello dell’uguaglianza e ricerca di una via di espressione del femminile.

Dal 1990 al 2000 (e oltre)

- Studi sulla differenza: pedagogia della differenza (dar voce all’esperienza della femminilità) e coscientizzazione rispetto alla propria specificità.

Reazione alla conoscenza “al maschile” e al “neutro” che prima non annetteva il contributo delle donne.

Dal 2000 a oggi

- Periodo preparatorio al superamento del pensiero della “differenza” e «attenzione alla molteplicità insita nell’educazione di genere, accentuata dal confronto con fenomeni che “aggiungono” e “stratificano” diversità a diversità: orientamenti sessuali, migrazioni, disagi sociali, disabilità» (Leonelli, 2011). Aprire lo sguardo, pluralizzare e riferirsi alle relazioni di genere senza soffermarsi solo sui binomi femminile/maschile, natura/cultura ecc.

Woman: with Strictures on Political and Moral Subjects), scritta dalla femminista britannica del diciottesimo secolo Mary Wollstonecraft, è una delle prime opere di filosofia femminista. In essa, l’autrice risponde a quegli intellettuali, teorici politici ed educatori dell’epoca che hanno voluto negare l’istruzione delle donne. Ella afferma che le donne devono avere una formazione adeguata e una posizione nella società, sostenendo che le donne sono indispensabili per la nazione, per il loro compito di educazione ai figli e per il sostegno assiduo e continuo che offrono ai propri mariti, prima del dovere di moglie. Invece di considerare le donne come oggetti di ornamento per la società di proprietà del proprio uomo o merci di scambio e d’acquisto mediante il matrimonio, la Wollstonecraft sostiene che esse sono esseri umani che meritano gli stessi diritti fondamentali degli uomini

Gli studi antropologici

A partire dai contributi dell'antropologia culturale e dell'antropologia di genere, ho mostrato l'utilità dei lavori sul campo di alcune antropologhe e antropologi ma, per motivi di spazio, in questa sede riporterò solo quelli di Margareth Mead e un esempio tratto dal libro di Francoise Heritier, per comprendere come le categorie di genere, le rappresentazioni delle persone sessuate, le ripartizioni dei compiti o il temperamento siano fenomeni non universali e naturali (dal punto di vista biologico) ma costruzioni culturali, come afferma Francoise Heritier nel suo libro dal titolo *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza* (Heritier: 2010).

Un esempio che gli antropologi fanno di frequente per evidenziare come il genere sia un costrutto culturale, è quello tratto dagli studi di Saladin D'Anglure sugli Inuit dell'Artico, per i quali «l'identità e il genere non sono in funzione del sesso anatomico ma del genere dell'anima – nome reincarnato. Tuttavia, venuto il momento, l'individuo si dovrà inscrivere nelle attività e nelle attitudini proprie del suo sesso apparente (compiti e riproduzione)» pur conservando per tutta la vita la sua identità reincarnata (Heritier, 2010: 8, cfr. D'Anglure).

Mentre per quanto concerne la concezione deterministica del temperamento e della condizione sociale, gli studi della Mead hanno fornito le basi per elaborare la categoria di genere e uscire da tale concezione.

Infatti, la Mead fu la prima studiosa a occuparsi di differenze di genere nelle proprie ricerche sul campo e nel 1934 pubblicò il libro dal titolo *Sesso e temperamento* – con sesso si intende l'insieme delle differenze sessuali di tipo biologico e con temperamento le qualità individuali innate – basato sulle ricerche condotte in Nuova Guinea su tre popolazioni primitive: gli Arapesh, i Mundugumor e i Tchambuli. Con i suoi studi la Mead riuscì a dimostrare come il sesso non fosse determinante nei confronti del temperamento, affermando «che i ruoli sessuali differivano fra le diverse società ed erano molto più influenzati da aspetti culturali che non da quelli biologici»; come lei stessa ammette: «io condividevo l'opinione generale della nostra società, che vi fosse un temperamento sessuale congenito [...]. Ero lungi dal sospettare che i temperamenti da noi considerati come congeniti ad un sesso potessero essere invece semplici variazioni del temperamento umano» (Mead, 2009: 26-27).

Ma prima che il concetto di genere entri nel dibattito scientifico e politico, per evidenziare come le disuguaglianze tra uomini e donne non fossero la conseguenza naturale dei loro corpi ma il prodotto di costruzioni sociali (Gamberi, Maio, Selmi, 2010) occorrerà aspettare il 1975, con l'antropologa Gayle Rubin.

Un po' di chiarezza...

Cosa si intende e cosa fa chi si occupa di sesso e chi si occupa di genere? Di seguito, alcune definizioni tratte dalla letteratura:

- Chi si occupa della differenza sessuale utilizza la diversità dei corpi tra donne e uomini come indicatrice della diversità delle visioni del mondo e delle possibilità esistenziali (Leonelli, 2011).
- Chi si occupa delle differenze di genere analizza le dimensioni storiche – culturali del genere e si interessa del processo che conduce un soggetto a interpretare i dati biologici di cui sopra (*ibid.*).
- Il sesso definisce l'insieme delle caratteristiche fisiologiche e strutturali che distinguono i maschi dalle femmine, il genere corrisponde all'organizzazione sociale di questa differenza sessuale [...] (Gamberi, Maio, Selmi, 2010).
- I “sessi” sono categorie di appartenenza a cui si è assegnati con la nascita [...]. Il genere è un insieme di attributi, caratteristiche psico-attitudinali e comportamenti che si ritengono adeguati a un uomo o a una donna, e prima ancora a un bambino e a una bambina, esseri sociali (Busoni, 2000: 22).

Rappresentazioni del femminile e del maschile in alcune società⁸

Le teorie dell'incompletezza biologica dell'uomo (Remotti, 2013) ci dicono che esso, a differenza delle altre specie animali, ha bisogno della cultura per sopravvivere e, non avendo esso un comportamento predeterminato, può fare delle scelte: tra queste scelte vi entra anche quella «del ruolo e delle specificità da attribuire a uomini e donne» (Aime, 2014: 37); ne consegue che l'essere maschi o l'essere femmine risulta differente nelle diverse culture, in quanto esse “costruiscono” l'uomo secondo un processo definito da Remotti con il termine antropopoiesi. Le culture, quindi, abbracciano precisi progetti antropo-poietici, (Forni, Pennaccini, Pussetti: 2006) distinti in andropopoiesi e ginecopopiesi, nel caso si tratti di maschi o nel caso si tratti di femmine; questi processi, attraverso atti rituali o attraverso una costante educazione – secondo modelli di umanità predeterminati – intervengono sui corpi, sulle concezioni della persona e sulle sue relazioni sociali, (*ibid.*) indicando quindi anche i ruoli e le specificità da attribuire agli uomini e alle donne (Aime, 2014).

A partire da queste considerazioni, durante il corso ho mostrato alcune immagini⁹ che indicavano la variabilità dei modi in cui le società hanno rappresentato gli esseri umani, in maniera tale che alcuni fossero riconosciuti come uomini e altri come donne e altre immagini relative ai comportamenti ritenuti adeguati nelle diverse società.



Niger. Geerewol, gara di bellezza maschile giovani Bororo

⁸ Il laboratorio fa parte di entrambi i percorsi (formazione insegnanti e studenti/studentesse)

⁹ Le foto sono state tratte dal libro di Gianpietro Rubinato, Gente del mondo. Viaggio alla conoscenza dell'uomo, a cura di Matteo Verità, Imola, La Mandragora Editrice, 2010.

Dintorni di Kengtung, donna Aku.



Sud est asiatico. dintorni di Kengtung, donna Aku



Sud America, indio di Tarabuko

Marketing e giocattoli e Analisi delle immagini¹⁰

L’idea di analizzare il mercato del giocattolo in relazione agli stereotipi di genere risale al gennaio 2014, a seguito della richiesta, pervenutami da parte del coordinamento pedagogico dell’Unione dei Comuni della Bassa Romagna, di realizzare un progetto di formazione per l’educazione di genere rivolto a insegnanti dei servizi 0-6. Avendo io partecipato al seminario dal titolo Giochi da maschio, da femmina e... da tutti e due,¹¹ ho pensato di fare riferimento per la mia ricerca all’omonimo libro di Anna Maria Venera e Paola Ricchiardi. (Ricchiardi, Venera: 2005).

Partendo dalla ricerca in cui Anna Maria Venera aveva preso in considerazione «l’analisi del mercato del giocattolo in relazione agli stereotipi di genere», ho cercato di analizzare le strategie di marketing rivolte ai bambini e alle bambine e la loro capacità di produrre e rinforzare stereotipi di genere.

A questo scopo, ho scattato alcune fotografie dei giocattoli più connotati per genere e ho scansionato alcuni cataloghi recuperati nella zona di Ravenna e provincia. La visione critica delle immagini ha permesso di evidenziare i condizionamenti che il marketing del giocattolo mette in atto, proponendo giocattoli e modelli differenti a seconda che gli stessi siano indirizzati ai bambini o alle bambine e, come sostengono le due autrici, la differenziazione dei giocattoli sia «considerata assolutamente normale e auspicabile perché rispecchia ruoli e qualità classicamente attribuiti a maschi e a femmine» (ibid.). I giocattoli, dunque, assumono il compito di socializzare i bambini ai ruoli di genere ma «le difficoltà insorgono nel momento in cui le trasformazioni delle figure maschili e femminili nella società sono tali da entrare in conflitto con i valori trasmessi dai giocattoli connotati per genere» (ibid.).

L’utilizzo delle immagini dei giocattoli è servito per veicolare i cliché visibili nei giocattoli più connotati per genere, consentendo uno scollamento tra le rappresentazioni sociali di genere e la realtà quotidiana, molto più pluralista rispetto ai ruoli, ai modelli e alle aspettative di femminile e maschile rappresentati nei e dai giocattoli.

Per interpretare le immagini ho utilizzato alcune categorie come ad esempio: il colore delle scatole e dei giocattoli, la disposizione spaziale, la tipologia del giocattolo, i ruoli attribuiti ai personaggi e le loro espressioni del viso. Per motivi di spazio, riporterò solo alcuni esempi relativi al colore, alla disposizione e alla tipologia dei giocattoli. Per quanto concerne i primi due aspetti: entrando in un negozio commerciale, innanzitutto si nota la diversa disposizione spaziale dei giocattoli, e comunque ci si può orientare facendosi guidare dai colori: ad esempio, il rosa è presente nella maggior parte dei

¹⁰ Presentato anche in Foschini 2014, Il laboratorio fa parte di entrambi i percorsi (formazione insegnanti e studentesse/studenti).

¹¹ Il seminario, dal titolo “Giochi da Maschio da Femmina e... da tutti e due” è stato organizzato il 29 novembre 2013 dal Comune di Ravenna nella settimana “contro la violenza sulle donne”.

giocattoli delle bambine, così che, se anche un bambino volesse acquistare un phon giocattolo, la sua scelta sarebbe preclusa dal fatto che lo trova solo nel reparto dei giochi da femmina e per di più di colore rosa.

Per quanto concerne la varietà dei giocattoli proposti alle bambine, è evidente quanto essi trasmettano modelli stereotipati, come ad esempio: la cura di sé, attraverso attività come truccarsi, sistemarsi i capelli o le unghie, o giocare alla modella; la cura degli altri, come giocare all'infermiera o alla mamma; la cura della casa, attraverso una vasta gamma di giocattoli che riproducono i lavori domestici. Non è mia intenzione mettere in discussione il valore trasmesso da questi giocattoli – assolutamente condivisibili e positivi – ma non si possono proporre come i soli ambiti di realizzazione del genere femminile: sia perché non sono adeguati a tutte le bambine, sia perché non sono i soli modelli femminili realmente presenti nella società. Anche fuori dalla sfera domestica, le cose non sembrano andare meglio per le bambine: ad esempio, si possono trovare giocattoli che ripropongono professioni considerate “femminili”, come la sarta, la cuoca o la modella oppure, per quanto concerne il tempo libero, propongono hobby o sport costosi; mentre per i bambini i modelli proposti sono quelli del poliziotto, del medico, dello scienziato, del pilota, ecc. – modelli considerati “maschili”.

Per quanto concerne le espressioni del viso, le immagini riportano modelli stereotipati che raffigurano bambine sorridenti e accoglienti e bambini aggressivi – oppure sicuri di sé, come quelli dei supereroi. Fino agli anni '70 i cataloghi dei giocattoli si presentano neutri e universali in fatto di colori e immagini, mentre dagli anni '80 vi è un aumento del colore rosa nei giocattoli delle bambine.

Quando inizia la costruzione culturale del genere?

«Quando vengono indicati pratiche o giochi diversi a seconda del sesso» o quando si dice a un bambino come deve comportarsi si indica «una via verso quello che è ritenuto il comportamento giusto, socialmente accettato» (Aime, 2008: 39).

Dal punto di vista del gioco e dello sviluppo del bambino e della bambina, è utile la lettura del libro Giochi da maschi, da femmine e ... da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere (Junior, 2005), in cui le due autrici – Venera e Ricchiardi – riportano un'analisi del mercato del giocattolo in relazione agli stereotipi di genere e alla realtà odierna (da cui ho preso spunto per la mia indagine) e tentano di dare risposte a livello educativo attraverso l'analisi del gioco differenziato per genere nell'arco del tempo. Esse, sulla base dei risultati della ricerca empirica sul gioco e sul giocattolo, osservano che gli educatori, nel proporre l'attività ludica, dovrebbero osservare e rispettare attentamente le naturali inclinazioni presenti nei bambini e nelle bambine, senza presupporle sulla base di stereotipi di genere o sociali (Pavone cfr. Venera, Ricchiardi: 10). Perciò dovrebbero proporre materiali ludici diversi e «un'ampia gamma di opportunità di gioco indipendentemente dall'adeguatezza di genere, offrendo

stimoli differenziati alla pluralità delle intelligenze individuali» per meglio sollecitare lo sviluppo armonico della personalità infantile e lo sviluppo di profili attitudinali oltre che di interessi utili a orientare le future scelte di studi e di lavoro (*ibid.*).

Ciò significa «consentire e incoraggiare il libero accesso a tutte le tipologie di gioco, sia per le femmine che per i maschi» anche perché alcune ricerche dimostrerebbero che il gioco vada a innestarsi su abilità innate già presenti nei bambini e nelle bambine e, nello stesso tempo, contribuirebbe a sviluppare tali abilità (Ricchiardi: 122).

Concludendo, occorre contrastare gli stereotipi socialmente condivisi – certamente rassicuranti – i quali finiscono con il determinare opportunità e destini diversi perché, come affermano alcune ricercatrici, credendo nello stereotipo si modella la propria vita conformandosi a esso, e «tramite meccanismi di auto-segregazione formativa e professionale [...] certe scelte di vita non sono impossibili, quanto piuttosto impensabili ovvero si collocano al di fuori dei reperti simbolici che abbiamo a disposizione per pensarci in quanto donne e in quanto uomini» (Genere e formazione, Leonelli, Selmi e LBS-La bottega dello storico. “Educare al genere”: appunti di un seminario).



Non tutti i maschi si interessano di giocattoli che sparano elasticici,
e non tutte le femmine si interessano di braccialetti ed orecchini
www.dirittoalgioco.it

Fotografia di Renzo Laporta (Anche in Foschini 2014)

Il laboratorio “Culture box”¹² Una decostruzione delle identità

«Ciascuno di noi dovrebbe essere incoraggiato ad assumere la propria diversità, a concepire la propria identità come la somma delle sue diverse appartenenze, invece di confonderla con una sola, eretta ad appartenenza suprema e a strumento d'esclusione, talvolta a strumento di guerra»

Amin Maalouf, L'identità

Laboratorio di comunicazione interculturale e educazione alla differenza dal titolo “Culture Box”,¹³ realizzato in alcune classi del Liceo Dante Alighieri di Ravenna.

Introduzione

Il laboratorio, affrontando il tema dell'identità personale, offre nuovi strumenti alla pratica di ermeneutica del sé e dell'altro e introduce una più ampia riflessione su ciò che gli abitanti di un certo luogo, in un certo tempo, pensano di se stessi, dei modi di conoscere e costruire il loro rapporto con il mondo.

Obiettivi

1. Comprendere e sperimentare le dinamiche di relazione da cui emergono pregiudizi e clichés che possono essere espressi e messi a confronto per trovare soluzioni;
2. Favorire una più ampia capacità di lettura di sé e dell'altro;
3. Lavorare sulla percezione di sé e favorire un'auto - sensibilizzazione alle differenti sfumature che anche in soggetti considerati “unici e omogenei” si possono avere.

¹² Il laboratorio è presente nella mia tesi di Antropologia culturale (2012) e nella documentazione della formazione dei mediatori culturali (2013) vedi in sitografia

¹³ L'idea del “culture box” è di un amico pedagogista che lavora come ricercatore e mediatore culturale in Germania.

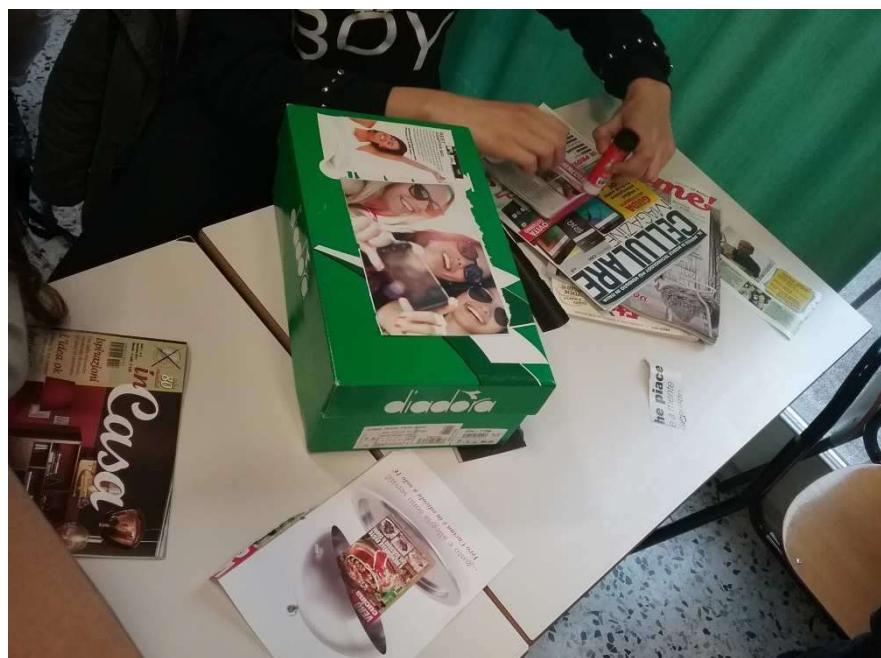
Descrizione delle fasi

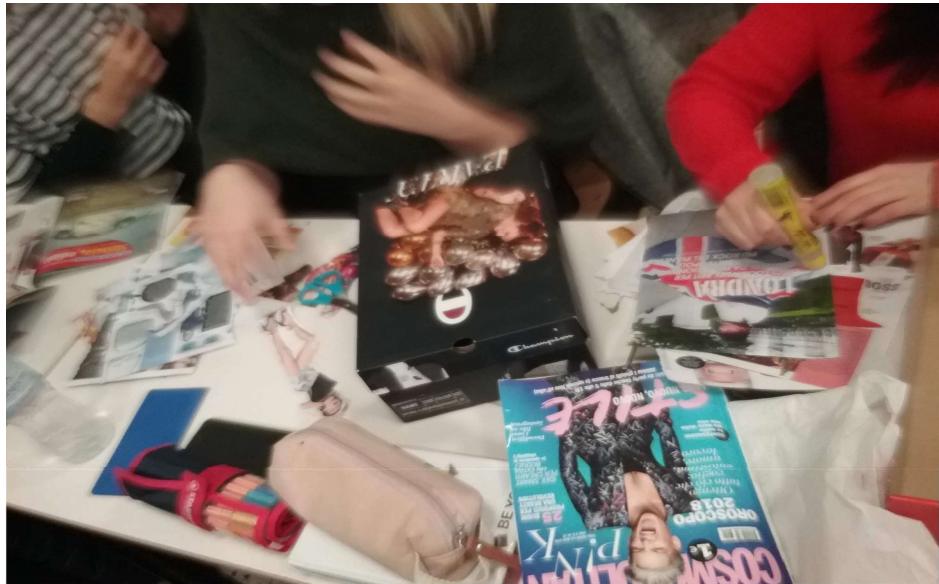
Il “Culture box” è un apprendimento biografico, il cui oggetto mediatore è una scatola di cartone (25 cm x 25 cm) che ogni partecipante utilizza per parlare di sé, attraverso delle immagini ritagliate da riviste e altro materiale adesivo.

Ognuno dei partecipanti prende una scatola e, provvisto di materiale adesivo e forbici, deve cercare, attraverso le sole immagini, di raccontare come si vede dentro e come vuole apparire fuori. Le scatole si prestano per natura a manifestare questi due diversi aspetti. In questo modo le identità individuali e le appartenenze culturali sono portate su di un piano riconoscibile su cui è possibile instaurare dei “dialoghi”.

Terminato il lavoro – in media occorrono dalle due alle tre ore – si chiede ai soggetti di fare una presentazione verbale di sé, oppure è possibile che la lettura della scatola avvenga da parte del gruppo, il quale pone domande, indaga, e scopre aspetti nuovi in ciò che apparentemente gli era noto. In questa fase vi è il passaggio dalla percezione di sé a quella esterna – come ci vedono gli altri e come noi vediamo gli altri – ed è possibile che emergano clichés e pregiudizi i quali possono essere espressi e messi a confronto attraverso il dialogo e giochi di ruolo.

Successivamente tutte le scatole sono utilizzate per creare una “scultura di gruppo” che rimarrà come memoria di unione di identità individuali. La scultura rappresenta il gruppo dei partecipanti in quel momento, perché, come ha detto Marco Aime, «c’è sempre un prima e ci sarà sempre un dopo» (Aime, 2004: 45). In questo modo si evita di considerare l’identità di ognuno come data e fissata una volta per sempre.





Alcune fasi del laboratorio

Una riflessione sui punti di forza del laboratorio

Uno dei punti di forza del metodo “Culture box” è sicuramente l’aspetto che riguarda l’attenzione che ognuno pone nei riguardi di sé – oltre che dell’altro – stimolando una riflessione e, se è il caso, una discussione sui propri orientamenti e sui propri valori. Questo aspetto è dato dalla possibilità che il laboratorio offre di decentrarsi rispetto al sé, attraverso una decostruzione della propria identità, per giungere a una rivisitazione delle proprie idee, delle proprie percezioni e categorie concettuali, migliorando la comprensione di se stessi, e di conseguenza degli altri.

In questo modo ognuno acquisisce maggiore consapevolezza del fatto che le culture – e quindi le identità culturali – non sono entità statiche, ben definite e internamente omogenee ma, al contrario, essendo esse attraversate da relazioni e scambi reciproci continui, sono il prodotto di un continuo processo di costruzione e, come la cultura, sono in perenne evoluzione e trasformazione.

Infine, essendo un laboratorio basato su di un livello di comprensione intersoggettiva, – il che comporta la conoscenza da soggetto a soggetto – si tende a valorizzare la persona e la relazione, perché, per parafrasare Aime, occorre non dimenticare che si ha a che fare con «individui che portano con sé un modo di leggere il mondo, non culture in senso astratto» (Aime, 2004: 54).

Per concludere, se l’“altro” è inteso nel senso di soggetto da conoscere, perché ha una sua dignità di persona, con i suoi modi, i suoi valori e le sue emozioni, allora gli aspetti che lo caratterizzano possono essere portati su di un piano riconoscibile e consentire l’instaurarsi di “dialoghi”, discussioni e riflessioni anche su aspetti che possono apparire inaccettabili.

Stereotipi e pregiudizi a confronto

Durante le presentazioni delle scatole sono emersi alcuni stereotipi relativi alle pratiche religiose, alle idee di genere o alle pratiche di accoglienza ma, attraverso il dialogo e la discussione che ne è scaturita, sono stati/e gli stessi/e studenti a decostruirli.

Alcuni stralci della presentazione di due scatole da parte di due studentesse e le sintesi delle discussioni che sono scaturite.

«Io ho messo l'immagine di un cuore e la scritta “Power” mi sta a cuore la questione femminile sia per quanto concerne il femminicidio sia perché mi dà fastidio quando viene sminuita la figura della donna. Siamo nel 2017 e dovremmo avere capito che le donne possono fare molto, anche più degli uomini a volte e devono essere libere. Io mi ritengo femminista.

Ho attaccato anche l'immagine di una bandiera arcobaleno perché credo che ognuno debba potere amare chi vuole e non riesco a concepire il fatto che la Chiesa non accetti questo. Io sono una catechista e penso che sia stato Dio a crearcì e perché ci avrebbe creati tutti diversi se alla fine ci voleva tutti uguali? Insomma io non mi capacito di questa cosa». (B. di origine italiana).

Ne scaturisce una breve discussione inerente le questioni della libertà nelle professioni religiose e a quel punto interviene un'altra studentessa che si sente chiamata in causa perché qualcuno/a ha fatto un'osservazione sulla libertà della donna nell'Islam.

«Io sono musulmana però i miei genitori non mi hanno mai costretta, mi hanno sempre lasciata libera di scegliere e fin da quando sono nata mi hanno detto che se voglio cambiare religione posso farlo. Posso anche dire che se oggi voglio diventare cristiana lo faccio perché i miei genitori non mi hanno mai costretta. Io mi metto il velo solo quando devo pregare e poi lo tolgo». (A. di origine nigeriana).

Intervengo dicendo che B. ci dimostra che esistono diversità anche all'interno della stessa professione religiosa e cito lo scrittore Ben Jelloum. A quel punto la studentessa dice di avere avuto l'opportunità di conoscerlo a Ravenna e spiega ai/alle compagni/e chi è, cosa fa e quali libri ha scritto.

«Come esseri umani noi ci evolveremo quando capiremo le differenze delle altre persone perché tu ti arricchisci imparando dall'altra persona e così impari a comportarti già con te stesso. La differenza c'è e va apprezzata». (S. di origine rumena).

A conclusione del laboratorio, abbiamo lasciato spazio ad alcune riflessioni sullo stereotipo e, alla fine, siamo giunte/i alla conclusione che tutti possono subire un processo di stereotipizzazione e che solo attraverso un approccio critico alla realtà si può tentare e anche riuscire a decostruire gli stereotipi.

Inoltre, queste brevi sintesi di alcuni dialoghi avvenuti durante i laboratori, mostrano come la narrazione di sé, l'ascolto e la discussione, oltre a promuovere l'agentività dei soggetti e la decostruzione degli stereotipi, producono anche nuove conoscenze.

Bibliografia

- Aime M. 2004, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi
- Aime M., Pietropolli Charmet G., 2014, *La fatica di diventare grandi*, Torino, Einaudi
- Belotti E.G. 2013, Dalla parte delle bambine, Milano, Feltrinelli
- Bock G. 2008, *Le donne nella storia europea*, Roma-Bari, Laterza
- Bourdieu P. 2009, *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli
- Busoni M. 2000, *Genere, sesso, cultura: uno sguardo antropologico*, Roma, Carocci
- Demetrio D., Giusti M. 2001, *Con voce diversa. Pedagogia e differenze sessuali e di genere*, Milano, Guerini e associati
- Forni S., Pennacini C., Pussetti C. 2006, *Antropologia, genere e riproduzione. La costruzione culturale della femminilità*, Roma, Carocci
- Foschini S., a.a. 2012 Tesi di antropologia culturale dal titolo *L'educazione interculturale nelle scuole di Ravenna. Un'indagine antropologica*
- Foschini S., 2014, *Giocattoli e stereotipi di genere. Percorso di formazione alle differenze di genere*, Documentazione Unione Comuni Bassa Romagna
- Gagliani D., Salvati M., (a cura di) 1995, *Donne e spazio nel processo di modernizzazione*, Bologna, Clueb
- Gamberi C., Maio M.A., Selmi G. 2010, *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità*, Roma, Carocci
- Gobbo F. 2002, *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma, Carocci
- Hannerz U. 2001, *La diversità culturale*, Bologna, il Mulino (ed. or. Transnational Connection. Culture, People, Places, 1996)
- Heritier F. 2010, Maschile e femminile. *Il pensiero della differenza*, Roma-Bari, Laterza
- Laqueur T. 1992, *L'identità sessuale dai Greci a Freud*, Roma-Bari, Laterza
- Leonelli S., Selmi G. LBS, *Educare al genere: appunti di un seminario*
- Leonelli S. 2011, *La pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione*, in «Rivista RPD Ricerche di Pedagogia e Didattica», Vol. 6, n. 1

- Maalouf A. 2005, *L'identità*, Milano, Bompiani
- Mead M. 2009, *Sesso e temperamento*, Milano, Il saggiatore
- Remotti F. 2010, *L'osessione identitaria*, Roma-Bari, Laterza
- Ricchiardi P., Venera A. 2005, *Giochi da maschi, da femmine e ... da tutti e due. Studi e ricerche sul gioco e le differenze di genere*, Parma, Junior srl
- Rubinato G. 2010, *Gente del mondo. Viaggio alla conoscenza dell'uomo*, a cura di Matteo Verità, Imola, La Mandragora Editrice
- Taguieff P.A. 1999, *Il razzismo. Prejudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello Cortina

Sitografia

- Foschini Samuela, Culture box. Percorso formativo per mediatori culturali.
- Indirizzo web: <http://casadelleculture.comune.ra.it/MATERIALI/Pubblicazioni>
- Foschini Samuela, Giocattoli e stereotipi di genere. Percorso formativo per insegnanti della scuola dell'infanzia.
- Indirizzo web: <http://www.labassaromagna.it/Guida-ai-Servizi/Infanziaescuola/Pubblicazioni-e-documenti>
- Leonelli Silvia, Pedagogia di genere. Dossier a cura del Centro Studi sul Genere e l'Educazione del Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Presentazione.
- Indirizzo web: <http://rpd.cib.unibo.it/issue/view/250>
- Linee di orientamento per azioni di prevenzione e di contrasto al bullismo e al cyber bullismo.
- Indirizzo web: http://www.istruzione.it/dg_studente/allegati/Linee_di_orientamento.pdf

Il filo dell'individuazione: Concetti junghiani alla base dello sviluppo dell'identità personale¹⁴

di Giancarla Tisselli

Non è facile sospendere il giudizio e creare in classe atmosfere di accettazione dell'altro da sé. La definizione di se stessi avviene specchiandosi nell'altro e rilevando le differenze. Il filosofo Fichte, nel suo principio di identità e principio di opposizione, sostiene che "L'Io pone il non-Io"; nell'Io è implicito il momento dell'opposizione. L'identità deve essere concepita come il fondamento della differenza. L'Io è attività di posizione di sé, il sé, in quanto qualcosa di posto, ha generato una differenza fra l'atto del porre e ciò che viene posto: l'altro, le cose, la natura. Hegel aggiunge che «la dialettica è dunque il necessario movimento attraverso cui il soggetto comprende la sua complementarietà con l'oggetto nella sua unità razionale del Tutto».¹⁵

¹⁴ Il laboratorio fa parte di entrambi i percorsi (formazione insegnanti e studentesse/studenti).

¹⁵ Hegel F., Fenomenologia dello spirito, 2000, Bompiani.

Sappiamo che le generazioni attuali sono abituata alle varie forme di comunicazione digitale. È difficile toglierci dalla mente lo sguardo dell’altro, quando siamo abituati a estrovertirci facciamo fatica a recuperare l’introspezione e la capacità di guardarsi dentro senza essere distolti dalla paura del giudizio degli altri. Siamo talmente in relazione con gli altri che dimentichiamo il nostro valore individuale che è insito nel nostro sentito, nelle nostre qualità e doti da portare alla luce e mettere a disposizione dell’universo.

L’introspezione rafforza l’identità e la possibilità di credere nelle nostre doti, e rafforza la motivazione a esprimere quanto abbiamo dentro. Guardarsi dentro è prerequisito per renderci conto della preziosità di ognuno. Ognuno di noi è portatore di un patrimonio unico e originale e ha il compito di far emergere la ricchezza e la varietà dei propri talenti. Le nostre doti possono essere complementari a quelle degli altri: è dalla varietà che ci arricchiamo.

Fin da piccoli abbiamo gusti e propensioni che meritano di essere portati alla luce, assecondati e sviluppati. Cercare che cosa “mi piace” è la strada per iniziare a scoprire chi siamo.

Ognuno di noi può essere paragonato a un mandala tibetano, dove c’è un centro che rappresenta la nostra Anima e la scintilla divina di cui siamo portatori, il nostro Sé. Il mandala ha un’ampia gamma cromatica, ognuno deve simbolicamente trovare l’espressione dei propri colori, stili e propensioni. “Di che materia sono fatto?” è la domanda antica che stimola a conoscere la nostra natura, quindi le nostre doti e caratteristiche. Ciò è frutto della ricerca che dura una vita. Il quadrato può rappresentare l’Io, cioè la nostra personalità cosciente che ci delimita e ci distingue dall’altro.

Simbolicamente il quadrato è come una casa che ci protegge, ci dà ordine e confine, ciò rappresenta la necessità di saper dosare limiti e aperture verso l’altro. La capacità di concentrazione è rappresentata dai cerchi concentrici, che richiamano il collegamento con il grande cerchio del Divino.

Fuori dal cerchio del mandala c’è una cornice bianca che simbolicamente delimita noi dagli altri. I nostri cari, per quanto amati, in certi momenti dobbiamo pensare che ci attorniano, sono presenti, ma non nel centro, bensì nella cornice. Gli altri significativi e anche coloro cui attribuiamo il potere di commentare con un “mi piace” o di valutare le nostre azioni hanno soltanto un valore di cornice. Dobbiamo esser capaci di riconoscere quando i commenti e le opinioni dell’altro diventano invasione, dobbiamo imparare a concentrarci nei nostri colori e non perderci nella cornice del giudizio altrui. Alcune persone pensano che siano gli altri a dare valore alla nostra esistenza, ma innanzitutto ognuno ha un valore insito in sé. Antichi sapienti affermavano che se sei una ghianda prima o poi dovrà diventare una quercia, cioè esprimere le tue caratteristiche e qualità. Nel corso della vita, sottolinea C.G. Jung, dovrò cercare di rimuovere gli impedimenti e fornirmi degli strumenti indispensabili alla realizzazione delle mie potenzialità.

Quindi sospendere il giudizio degli altri è importante, così come dotarsi di strumenti di introspezione. La capacità di concentrarsi su se stessi può essere rafforzata a scuola:

una buona tecnica è quella del “mi piace/non mi piace”, cioè stimolare alunne e alunni a scrivere un semplice elenco dei propri gusti e di che cosa amano fare, quelle attività che fanno senza sforzo e con soddisfazione personale. Mettere per iscritto i nostri “mi piace” personali aiuta a conoscere la propria personalità e a essere più centrati e sicuri di sé, meno fragili e meno esposti ai commenti altrui. Questo metodo non ci allontana dagli altri e non ci rende egoisti, ma anzi, ci aiuta a riconoscere e dar valore alla varietà e complementarietà delle risorse collettive.

L’esperienza didattica può proseguire con la ricerca di quelle attività che svolgiamo volentieri, con piacere, che sviluppano endorfine, caricandoci di ossitocina, e i cui risultati ci danno soddisfazione; attività di cui siamo consapevoli di essere capaci e che contribuiscono a darci un senso di gioia di vivere! Si può procedere a fare un elenco di tali competenze che ci aiutano a capire meglio chi siamo: “so fare” equivale al “sono io”, le mie qualità e i miei gusti mi aiutano a capire chi sono e a differenziarmi dagli altri. Dare voce in classe alle cose che ci fanno piacere rafforza la comprensione reciproca, il senso dell’amicizia e del benessere nell’atmosfera scolastica.

Un terzo esercizio potrebbe rafforzare il senso di identità: disegnare un sole con al centro il proprio nome come nucleo dell’identità individuale, e sui raggi trascrivere l’elenco di qualità e gusti che iniziamo a sapere di avere, come i raggi di luce che emaniamo, le nostre diramazioni che si incontrano con quelle degli altri, oppure come le terminazioni neuronali che si allungano e si legano le une alle altre in una foresta vitale.

Nel corso della vita possiamo continuare questa ricerca di noi e delle qualità che possiamo esprimere e mettere a disposizione dell’universo: “le passioni generose” di Spinoza, si intrecciano con quelle degli altri, dove noi abbiamo una mancanza, gli altri hanno una presenza, se io so creare relazioni fra persone, qualcun altro sa costruire ponti fra territori, oppure sa suonare e creare allegria, io so prendermi cura dei corpi o della psiche, nella ricchezza data dalle molteplici varietà.

Il laboratorio “Gli oggetti parlanti”

di Renzo Laporta

“Oggetti parlanti” è un’attività ideata nel marzo 2013. Nata inizialmente dal confronto tra Renzo Laporta e Ilaria Lugaresi, a quel tempo entrambi componenti dell’Associazione Femminile Maschile Plurale di Ravenna, in seguito fece parte di un intervento più articolato sul tema dell’educazione al genere sollecitato da referenti del Comune di Alfonsine in provincia di Ravenna e pensato per coinvolgere un gruppo misto di bambine/i e ragazze/i della Consulta della città i quali, di lì a breve, avrebbero aderito a un concorso fotografico indetto dalla Regione. Il concorso doveva stimolare i partecipanti a cogliere immagini di realtà in cui la cultura di genere contemporanea si manifesta nel quotidiano degli spazi pubblici.

Dopo una riunione preliminare, utile a comprendere il contesto di lavoro e in presenza dell'animatore della Consulta, si sono definiti sia lo scopo che le attività dell'intervento previsto della durata complessiva di tre ore, in parte per gruppi di fasce d'età e in parte in plenaria comune. Sulla base dello stimolo dato dal concorso fotografico, si decise di individuare immagini attinenti alla vita quotidiana, per facilitare l'emersione di stereotipi di genere in un gruppo dall'età variabile dagli 8 ai 13 anni. Renzo e Ilaria si sono occupati della fascia d'età dagli 8 ai 10 anni. In quell'occasione "Oggetti parlanti" è stato "giocato" per circa 90 minuti, con un gruppo composto da 13 tra bambine e bambini, associandovi anche una fase di autovalutazione dell'esperienza, nei vissuti e negli apprendimenti.

Di seguito viene descritto il percorso dell'attività realizzata ad Alfonsine, che in seguito è stato "giocato" con successo coinvolgendo altre fasce d'età, cioè alunni delle scuole superiori di primo e secondo grado e adulti in formazione, inserendo alcuni aggiustamenti di metodo ma mantenendo come costante essenziale il principio di "coinvolgersi a partire da sé", ciascuno e ciascuna a suo modo e ricorrendo all'uso di oggetti della quotidianità. Nell'attività gli oggetti sono stati usati per stimolare il confronto tra i presenti e l'emersione del simbolico che agli oggetti viene associato, ponendo ogni volta l'accento sul dato di fatto che un oggetto è quello per tutte/i ma non lo è sul piano dei vissuti e delle storie personali, della rete di relazioni in cui l'oggetto viene collocato, dei conseguenti diversi significati che per ciascuno e ciascuna assume, rivelando così tutta la sua carica "eversiva" del pluriverso dei significati. "Giocando" è emerso chiaramente come le competenze al dialogo siano essenziali per saper so-stare nelle interazioni umane, nell'accettazione delle differenze, ogni qualvolta "due universi di significati" si mettono a confronto nel cercare il senso o nel competere per primeggiare l'uno sull'altro.

Dal punto di vista di chi conduce l'esperienza, il tutto risulterebbe sterile se non vi fosse l'impegno a facilitare il dialogo tra apparenti opposti, che sono tali solo perché sono state poste al gruppo delle domande ambigue, che per l'appunto vogliono inizialmente polarizzare le opinioni. Saranno poi gli adulti a consolidare o disfare le "alleanze di senso", distinguendo le risposte giuste da quelle sbagliate e mantenendo la rotta sui processi relazionali.

La dinamica dell'attività

La dinamica di questa attività prevede il riconoscimento di almeno quattro fasi:

PRIMA FASE

Costituire il cumulo di oggetti

Questa prima azione è anticipata da un "avviso" per il gruppo (invia qualche giorno prima che si realizzi l'attività stessa): "Ognuna/o cerchi a casa, e poi porti al laboratorio, uno o più oggetti che secondo il proprio giudizio sono da considerare

femminili o maschili". Libertà di scegliere gli oggetti e libertà nell'interpretarli, dentro a una prima polarizzazione di un'apparente dicotomia della realtà.

Nell'azione il laboratorio si è avviato invitando le/i presenti a sedersi in cerchio. Dopo una breve presentazione reciproca e un giro dei nomi, si è fatta chiarezza sul senso dell'essersi riuniti; quindi si è chiesto di alzarsi e di andare a deporre gli oggetti portati al centro del cerchio, al centro dello spazio di gruppo, per poi ritornare seduti ognuna/o al proprio posto.

A questo punto l'adulto conferma che gli oggetti del cumulo sono da considerarsi – per tutta la durata dell'attività – appartenenti al gruppo, e i suoi componenti li potranno usare indistintamente dalla proprietà originaria, ovviamente senza danneggiarli. Se ci sono delle opposizioni, bisogna che si ritirino gli oggetti reclamati in questo momento del percorso. E se qualcuno non ha portato alcun oggetto da casa? Questa è un'ipotesi da considerare in fase di progettazione. Con Ilaria si erano pensate diverse opzioni: * chiedere alle/ai "dimenticanti" di scrivere/disegnare su di un foglietto l'oggetto e poi riporlo nel cumulo comune;

* oppure usare oggetti che si hanno con sé, nelle tasche, nello zainetto; * selezionare per libera scelta qualche addizionale oggetto che i conduttori hanno preventivamente portato con sé.

Nell'esperienza con il gruppo della Consulta gli adulti hanno, anche loro aggiunto al cumulo qualcosa degli "oggetti ambigui", elementi sia del maschile che del femminile, come ad esempio un mouse rosa, uno strumento musicale, un libro di narrativa o di poesie, dei colori ...

SECONDA FASE

La spiegazione dell'attività, poche regole ma fatte rispettare con del buon umore

Di fronte al gruppo che guarda, mentre l'azione si svolge in diretta, vicino al cumulo degli oggetti sono stati posizionati a terra tre cartelloni, recanti ciascuno le scritte Maschile Femminile e Plurale.

In altre circostanze, i conduttori hanno disegnato a terra una linea (disposto una corda, scotch carta ...), affiancando alle sue estremità fogli riportanti le diciture: maschile e femminile.

Di seguito si è enunciata la regola che vale per tutte/i: "A turno e in silenzio, ognuna/o può alzarsi e andare verso il cumulo degli oggetti comuni, per scegliere e spostare uno o più di essi, disponendoli vicino o sopra ai cartelloni". La spiegazione dell'attività è stata supportata da un'azione dimostrativa, lasciando il tempo a eventuali domande.

La fase successiva è stata anticipata da un'attività "preliminare", che in qualche modo "riscalda il gruppo", da una pre-fase che è sempre presente nel gioco libero (adottata di frequente e in modo universale dalle bambine/i prima che si avvii il "vero gioco"): chi

comincia per primo o per prima? E come decidiamo chi è il primo o la prima a partire per spostare gli oggetti?

Potrebbe esserci una/un volontaria/o che si auto propone o al contrario si potrebbe verificare che tutte/i si ritraggono dall'offrirsi o che ci siano più volontari in contemporanea. Che fare?

Comunque discutere, eventualmente per fare emergere dal gruppo una o più modalità che si ritengano preferibili per avviare l'attività principale. Sta al gruppo scegliere quale si vuole adottare: fare la conta? una filastrocca? bendare una persona che sceglie a caso? ...

Questo è un buon modo di “rompere il ghiaccio”, avviando forme di protagonismo, di autonoma risoluzione dei problemi; e si assicura che “non si perde tempo” ma si costruisce fiducia.

TERZA FASE

Competere e affermarsi

Questa fase è divisa in due momenti:

A turno, procedendo liberamente in senso orario o antiorario, ogni componente ha avuto l'opportunità di spostare uno o più oggetti dal cumulo verso i cartelloni “esprimendo il proprio pensiero senza usare le parole”. Idealmente, si richiede di operare in silenzio, affinché sia eloquente il gesto e lo spazio in cui si deposita l'oggetto; ma in realtà dopo poco, si può facilmente avvertire un “mormorio” di sottofondo, a volte piccole richieste delle/degli amiche/amici di spostare questo o quell'oggetto. Sicuramente si interviene se dovesse essere espresso qualche giudizio di valore sull'azione operata dalle singole persone di turno.

Terminato il giro, si può già osservare una generale disposizione di molti oggetti, altri sono ancora fermi al loro posto nel cumulo, qualcuno è stato spostato più volte da un cartellone all'altro. E alcuni sono già diventati “oggetti di contesa”, scambiati di posto più e più volte da diverse persone.

Si enuncia così una seconda chance per spostare gli oggetti, che potrà essere esercitata da chi lo vuole e senza seguire un ordine prestabilito: chi vuole si alza e va a muovere gli oggetti che desidera, ma non lo può fare due volte.

È stato il gruppo stesso a richiedere, “supplicare”, una nuova possibilità per poter cambiare di posto agli oggetti e a manifestare una decisa insoddisfazione per come erano stati ubicati alla fine del primo turno.

È impossibile che in questa fase tutto avvenga in silenzio, valido segno che l'attività è coinvolgente; ma è sempre necessario vigilare per tutelare le/i singole/I dai possibili giudizi espressi da qualcuna/o.

Con il primo giro ogni componente capisce che esiste un altro modo di esprimersi senza l'uso della parola, ma con il secondo giro (il gesto di spostare nello spazio gli oggetti) si prende coscienza del potere di influenzare che ha ciascuna/o, di affermare la propria opinione, e sostanzialmente di affermare se stesse/i, esprimendosi con un simbolico che ancora non ha parole. Si possono notare le alleanze di piccoli gruppi che “la pensano” allo stesso modo sulla disposizione di alcuni oggetti.

In alcuni casi, quando il gruppo non è numeroso e si vuole “giocare” di più con i presenti, si è aggiunto un “conto alla rovescia” per chiudere il tempo del secondo turno, trasformando la situazione in una circostanza che fa alzare l'eccitazione per giocare le ultime chances di muovere e rimuovere poco o tutto, per spingere le/gli ultime/i a esprimersi, anche lasciando ai restanti le incitazioni a loro dirette di fare qualcosa.

È una valida modalità per portare tutte/i a una corale auto ironia che permetterà di lasciare un segno più profondo, che si farà ricordare di più, e che probabilmente farà parlare i ragazze/i anche nei “corridoi”.

Ripeto, non sarà il risultato finale (avere questo o quell'oggetto piazzato nel giusto luogo) che farà la differenza (certo per come si è giocato il gioco/esercizio per alcuni componenti sarà ancora valida la competizione che si è auto-innescata) ma come si avvierà il successivo processo, la fase dell'interazione verbale in cui il simbolico emerge.

QUARTA FASE:

Il simbolico prende voce

In quest'ultima parte i conduttori propongono delle domande al gruppo, prendendo spunto da brevi descrizioni di quanto si vede di fronte a sé, dallo stato di realtà che sembra lo stesso per tutte/i ma che ancora una volta rivelerà il “pluriverso” di significati in base ai punti di vista attivati.

Facilmente si passa dal prendere la parola, a momenti di confronto serrati in cui dibattono più persone, che non deve diventare un “ping pong” tra pochi (magari può avviarsi così, poi è necessario intervenire per aprire lo scambio ad altre voci), ma deve coinvolgere il gruppo, possibilmente attivando anche coloro che restano silenziose/i.

Le domande iniziali per far emergere il processo, sono molto semplici, sono delle questioni guida, quali:

- Secondo voi quali oggetti hanno viaggiato più degli altri?
- E quali sono stati invece fermi sul loro posto?
- Quali hanno viaggiato poco?

Si pone una domanda e in base alle risposte ricevute si attiva il confronto, poi si passa a una nuova domanda fino a esaurire tutte le questioni guida, perché queste permetteranno di aprire rapidamente delle finestre sulle problematiche di genere, di fare emergere stereotipi e pregiudizi, racconti di discriminazioni, che è quanto si va cercando e, soprattutto, sarà un tempo ben speso nel confronto su posizioni diverse. E, se questo sarà un buon tempo speso assieme, facilmente quanto attivato avrà ripercussioni anche nei corridoi, nei luoghi e tempi dove gli adulti non sono presenti perché le/i ragazze/i riverbereranno quanto appreso nel confronto anche fuori dal gioco/esercizio.

Le domande indirizzano l'attenzione del gruppo sull'iniziale osservazione e sui risultati finali di un processo, chiedono di ripercorrere con la memoria le dinamiche di questi spostamenti di oggetti; è la descrizione o la "foto" con cui si conclude la terza fase che attiva il commento del gruppo.

All'adulto il ruolo di facilitare l'emergere dei diversi punti di vista, permettendo a tutte/i coloro che lo desiderano di dire la propria.

E comunque, anche con questo ruolo, l'adulto non si deve esimere dall'essere soggetta/o al condizionamento di stereotipi e generalizzazioni che permeano il nostro contesto socio-culturale.

Durante la supervisione a un gruppo di insegnanti (che avevano dapprima vissuto in prima persona il gioco/esercizio e poi sperimentato lo stesso in classe), una di esse rivelò di essersi riscoperta "debole" verso il pregiudizio. Aveva dato per scontato che il rossetto rientrasse nello spazio dedicato al "femminile" e che da lì non si sarebbe più mosso e invece, all'oggetto è stato riconosciuto anche uno spazio neutro situato a metà della linea che univa i cartelli del Maschile e Femminile. Durante il confronto è stata esplicitata la motivazione di indecisione tra "femminile" e "neutro". Il fratello maggiore di una bambina essendo un punk, usava un rossetto nero.

In fondo in fondo – e lo sanno tutte/i – "Gli altri siamo noi" ... così recitava il titolo di una mostra che, dalla metà degli anni novanta in poi, ha proposto in tour in tutt'Italia di "lavorare/giocare" su stereotipi e pregiudizi tra le culture, che è poi diventato uno slogan dell'educazione interculturale, i cui esperti sono stati i primi ad approfondire il tema del dialogo tra differenze in contesti educativi, a generare strumenti e metodologie trasferibili in altre tematiche.

PARTE 3.

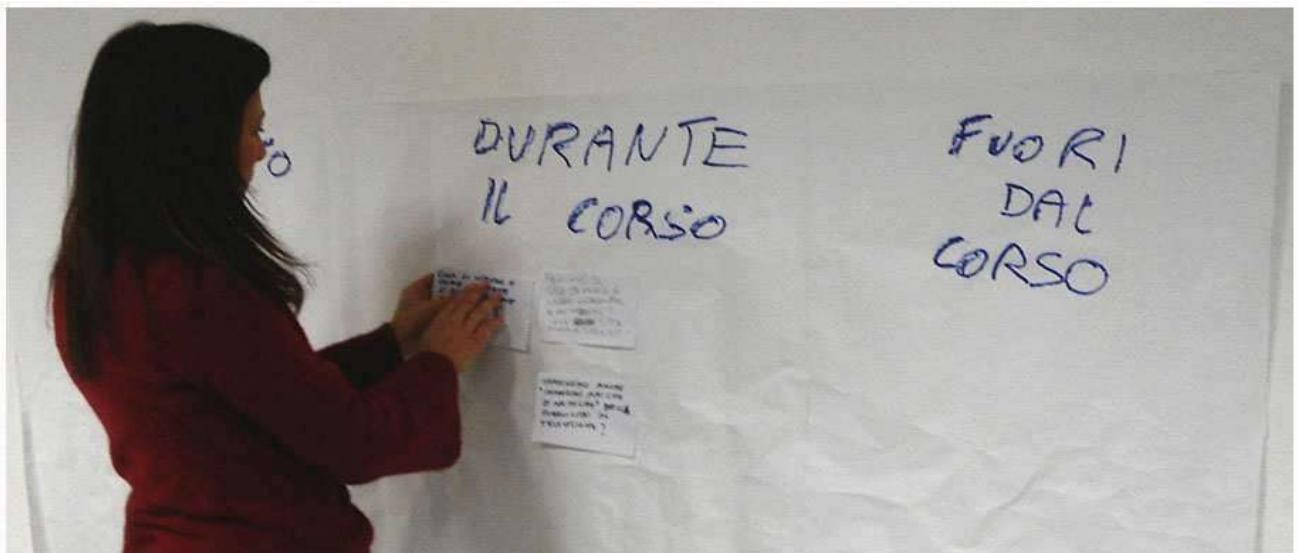
Attività e argomenti trattati all'interno del percorso di formazione insegnanti “Pluriverso di genere: immagini a confronto”

“Un prisma di significati”

di Renzo Laporta e Samuela Foschini

Il contratto

All'avvio di percorsi di formazione medio lunghi come può essere quello di Pluriverso di genere: immagini a confronto, si pone attenzione a definire con chiarezza e reciprocamente (tanto dalla parte di chi conduce che di chi si lascia condurre), il “che cosa” e il “come” delle esperienze che sono state messe in programma; tutto questo, a partire dalle parole che sono state scelte e



combinate in un unico documento, a volte generando confusione e altre volte, come in questo caso, per confermare una volta in più il senso stesso del Pluriverso. Come “anima nobile” dell’approccio all’educazione al genere, si stimola da subito l’incontro e il confronto tra le/i partecipanti che non si conoscono: in questo caso un gruppo ristretto di operatrici di vari servizi educativi, di diversi ordini e gradi di scuola. Recuperando i contenuti salienti che hanno fondato sia il volantino promozionale, sia il progetto e il programma del corso, si è originato un nuovo documento privo di immagini e, per stimolare un minimo di dinamismo nel gruppo, si è escogitata un’attività di ludo-ricerca così strutturata:

1.si taglano alcune copie del documento in diverse parti e si distribuiscono alle partecipanti; ogni partecipante è invitata/o a cercare la parte mancante (una semplice attività come questa, soprattutto se il documento è stato tagliato in 3 o 4 parti, ha generato quel minimo di dinamismo in più per stimolare tutt* ad alzarsi dal proprio posto per cercare la parte mancante), in modo tale da poter continuare l'attività;

2. una volta trovata la parte mancante, si costituiscono delle coppie, e, assieme a una copia dello stesso documento (per facilitare la lettura del testo non ritagliato) si consegna un compito: leggere il testo assieme e formulare domande che da esso possono scaturire (non è necessario darsi delle risposte all'interno della coppia, ma formulare e scrivere una lista di domande che in una visione prospettica del problema generale possano risultare interessanti anche per le/gli altr* componenti del gruppo che stanno facendo altrettanto).

3.le domande sono poi organizzate in forma responsabile su di un unico cartellone, il quale riporta le diciture “Adesso”, “Durante il corso”, “Fuori dal corso”. Il senso di questo gesto è richiedere a ciascuna coppia di responsabilizzarsi rispetto alla domanda posta, scegliendo di collocare la stessa in una o nell'altra colonna. Quindi si opera per rispondere alle domande a partire da quelle di “adesso”.

Questa didattica, che chiameremo “a piccoli passi” e per confronti progressivi (dalla coppia al grande gruppo) permette di generare un contesto iniziale relativamente protetto (quale quello della coppia), permettendo il sorgere di molte domande, le quali, forse non sarebbero state così numerose se si fosse chiesto ai singoli di leggere il documento e di esporre domane al gruppo.

Concludendo, quando ancora non c’è un gruppo, l’atmosfera positiva deve essere costruita, perché il rischio, soprattutto per i soggetti più controversi, di auto limitarsi o giudicarsi è molto forte, ad esempio considerando la propria domanda “non così importante”.

Elenco delle domande raccolte:

Cosa si intende per “insegnante come facilitatore”?

Perché sono venuti pochi insegnanti a trattare questi argomenti?

Cosa significa “implementazione”?

Perché si usa * invece di usare entrambe le declinazioni, come per esempio tutt* invece di tutti e tutte?

Cosa si intende e come avviene l’elaborazione emotiva dell’immagine?

Tratteremo anche immagini amiche nemiche della pubblicità in televisione?

Perché si è scelto UNICEF per parlare di bullismo omofobico e non qualche associazione LGBTQI?

Cosa si intende per proposte “rigide” dei media?

Come mai si vorrebbe eliminare la discriminazione contro bambini e genitori? Quanto siamo permeati inconsapevolmente da stereotipi di genere, nonostante la nostra elasticità?

Il cartellone è stato utilizzato anche durante gli altri incontri di programma, affinché si potesse arricchire eventualmente di nuove questioni.

Una cosa non vale l'altra

di Renzo Laporta

La seconda esperienza, anch'essa di natura ludica, ha coinvolto le/i partecipanti dapprima in un'attività di carattere sensoriale e poi in una di tipo verbale. Il fine dell'attività era di ricomporre un insieme di parti diverse che, una volta ri-assemblate, sarebbero tornate a essere un unico oggetto con un senso compiuto.

Lo scopo si è reso possibile, attraverso l'iniziale impegno speso da ciascuna/o nel



percepire esclusivamente con il tatto un oggetto posto nelle loro mani, associandovi la descrizione di quanto si andava scoprendo (rendendo cioè le/gli altr* partecipi della soggettiva esplorazione sensoriale). In altre parole – accertata la disponibilità del gruppo a collaborare verso lo stesso obiettivo – la condivisione dei contributi individuali (l'espressione dei singoli punti di vista associati all'ascolto di quelli altrui) ha permesso di scoprire una realtà più complessa che era stata loro proposta e che era più ampia e diversa rispetto alla somma delle singole e diverse parti.

Nella fase di preparazione del gioco si è ricorso a:

- un sacco nero della spazzatura come contenitore di quanto di seguito si è descritto; - diverse cose o componenti di cose tutti riconducibili a un unico e più grande oggetto (un bollitore per la fonduta), che per sua specifica caratteristica era facile da disassemblare in molteplici parti (in solidi, inermi, oggetti minori);
- una grande quantità di ritagli di nastri da decorazione variamente colorati, coi quali si può realizzare un fondo soffice e ben diverso dall'elemento iniziale, ben distinguibile al tatto.

Ad avvio dell'attività ludica, si chiede alle/ai partecipanti di sedere in cerchio, con al centro il sacco nero, nonché di mantenere gli occhi chiusi per tutto il tempo della durata dell'esperienza.

Quindi, si è proposto a ciascun partecipante di “pescare” dal sacco nero uno degli oggetti solidi che vi erano contenuti, lasciando le altre parti di oggetti a chi avrebbe pescato successivamente. Il conduttore faceva da tramite guidando la mano del/la partecipante.

Quando tutt* hanno pescato un oggetto, si è chiesto loro di toccarli e di verbalizzare quanto si percepiva con le mani, tentando di arrivare a nominare l'oggetto o ciò che esso poteva richiamare alla memoria; private/i del senso della vista, la loro attenzione si è concentrata sulle sensazioni provocate dal tatto che misurava volumi e depressioni, superfici curve e spigoli, consistenze dei materiali che componevano i diversi oggetti minori. Con le parole si è tentato di arrivare a formulazioni che gradualmente si approssimavano a riconoscere quanto si aveva in mano, oppure a definirne delle consonanze, con suggerimenti raccolti dalla memoria e dall'immaginazione.

Una volta che ogni partecipante ha espresso la personale descrizione dell'oggetto di cui era in possesso, il conduttore ha rivelato che: tutti gli oggetti “minori” che erano nelle mani dei partecipanti potevano essere assemblati tra loro, arrivando a ricomporre un unico grande oggetto; al gruppo il compito di scoprire quale. Da quel momento, sempre a occhi chiusi, alcune persone del gruppo hanno cominciato a raccordare tra di loro le informazioni che prima erano state proposte dalle singole voci. Alcun* componenti del gruppo recuperano pezzi di informazione, tentando di restituirle parlando ad alta voce. Nella dinamica del gioco, si attiva un percorso di facilitazione per l'individuazione dell'oggetto, infine, si invitano tutt* le/i partecipanti ad aprire gli occhi.

La raccolta e ricomposizione dei singoli elementi ha permesso di scoprire l'oggetto originario: un bollitore per fonduta. Infine, una persona del gruppo l'ha riconosciuto, nominandolo.

I puzzle di coppia

Come la precedente esperienza, questo laboratorio ha concorso ad arricchire il senso profondo da dare al termine “pluriverso” e, nello stesso tempo, a dis-velare il

“benessere relazionale” necessario per comprendere la complessità della realtà – se la si sa approcciare con un minimo di competenze e sensibilità sociali – muovendo dal micro al macro delle interazioni e definendosi attraverso le 8 competenze di promozione al dialogo interculturale così come definite nel documento dell’UNESCO*.

Allo scopo di rendere l’attività più interattiva e aperta alla molitudine di significati, le quattro immagini proposte al gruppo sono state usate come base per un’altra esperienza di tipo ludico; in essa, le coppie di giocatrici e giocatori vengono invitate a collaborare in una classica attività di ricerca, selezione e assemblaggio di parti, come avviene per il gioco dei puzzle. Le tante parti di un puzzle – dentro a un confronto di coppia – una volta ricomposte, restituiscono il senso di avere operato assieme, oltre all’aver ottenuto un risultato (l’immagine ricomposta).

A ogni puzzle ricomposto è stata affiancata un’immagine non frammentata dello stesso soggetto, allo scopo di stimolare le varie interpretazioni di senso (valide soprattutto se queste sono prive di testo e magari non le si sono mai viste). Ancora una volta, la visione prismatica che può offrire la coppia rispetto all’attribuzione di senso da dare alle immagini potrebbe, più o meno, avvicinarsi a quanto il conduttore attribuisce a ciascuna delle diverse immagini proposte, o, ancora meglio, contribuire a scoprire novità impreviste da chi ha escogitato l’attività stessa.

I facilitator* dell’esperienza/relazione accompagnano i partecipanti, interessat* in prima alla ricerca di senso.

Le narrazioni

di Renzo Laporta



La storia indiana – dei ciechi che presumono di essere saggi di fronte a un elefante – è un valido esempio di racconto che restituisce in forma narrativa il senso della prima esperienza ludica (una cosa non vale l’altra), in cui il reciproco esprimere – e ascoltare – i diversi punti di vista (anche della decisa affermazione di questi) permette di riconoscere e ricomporre la realtà, soprattutto se è una novità.

Il giardino Zen invece apre alla consapevolezza che solo l’astensione, la sospensione o l’arrendevolezza a cui si sottopone il soggetto – di fronte a se stessa/o innanzitutto – e

il suo sottrarsi alla pretesa di sapere tutto, gli permettono di approssimarsi al vero sapere e quindi di rinforzare il principio universale secondo cui, l'unico punto di vista sul mondo non garantisce di conoscere lo stesso pienamente, ma è il concorso di più punti di vista che permetterà di approssimarsi alla realtà e di completare l'opera. L'esperienza di relazione ha maggiore senso e diventa formativa se non viene solo circoscritta al risultato della conoscenza (più siamo e più conosciamo), ma alla fatica che il gruppo fa nel “sintonizzarsi reciprocamente” (si è più volte affermato che il senso dell’educazione al genere, al di là dei contenuti resta nel saper soffermarsi con rispetto nell’interazione, nel confronto).

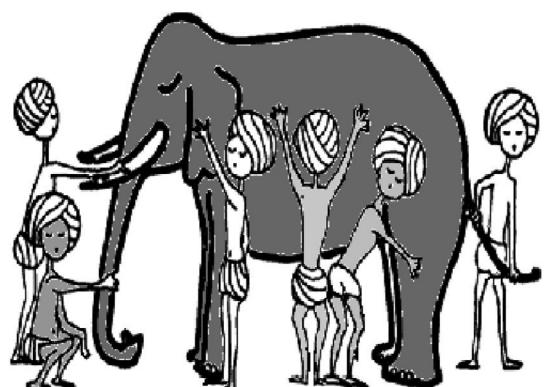
Per quanto concerne i laboratori, non è il gruppo-classe che diventa “neutro” rispetto al modello di femminile e maschile – spesso nel tentativo di compiacere il punto di vista del docente – ma è esso, che, attraverso l’esperienza, farà emergere gli aspetti pregiudiziali, nella relazione tra i generi, riconoscerà e si saprà sorprendere, permettendo di trasformare e creare un’apertura verso le alternative che liberano i potenziali di ciascuna/o. Questo processo sarà tanto più vero se l’esperienza dell’interazione metterà in gioco le competenze interculturali.

L’immagine del bambino che indaga il mondo facendo esperienza di esso con i mezzi a sua disposizione: le mani che impastano con l’avidio desiderio di percepire, ritrovando gioia e meraviglia per la sorpresa che induce l’invenzione del nuovo colore verde come risultanza del giallo e del blu, ci rivela che la scoperta del nuovo ha senso solo se accompagnato da uno stato di meraviglia, di stupore verso la novità che irrompe rispetto a ciò che si conosce, solo se non la si rifiuta, perché altra da sé, accettando di farsi sorprendere. Nella propensione volontaria allo spiazzamento si innesta l’apprendimento.

Infine, ho utilizzato un’immagine-ologramma per rimarcare che ciascuna/o di noi è anche la sintesi di tutte persone che abbiamo incontrato, dei volti in cui ci siamo riflessi, ritrovati e rispecchiati, per poterci conoscere un po’ più a fondo, divenendo identità dinamiche, in cui si è diversi sì, ma meticci e nello stesso tempo simili.

- Nel 2011 l’UNESCO fa uscire un documento guida per chi lavora nel settore dell’educazione: si tratta di uno schema che sintetizza le competenze al dialogo interculturale:
- che cosa si deve mettere in campo di trasversale alle diverse materie/discipline, affinché si possa facilitare il saper stare nell’odierna complessità.

Il primo punto dello schema è il tema del rispetto; del saper apprezzare gli altri; nella dinamica delle interazioni tra persone, è importante riconoscere chi si espone con il proprio punto di vista dando il via a un confronto, ringraziando anche quando



un’opinione è contraria alla propria facendo vivere un moto d’animo non proprio sereno. Il fatto di partire dal ringraziare, solitamente determina una condizione che fa percepire ai presenti al confronto, il tema del rispetto.

Il secondo punto è la consapevolezza (auto percezione delle lenti con cui si guarda il mondo), cioè il rendersi conto che ciascuno ha un proprio punto di vista e non è detto che sia il migliore o l’unico, anche se indispensabile a costruire tutto il quadro (ha valore in quanto c’è).

Il terzo punto ha lo scopo di far conoscere altre prospettive e visioni del mondo (rintracciando somiglianze e diversità rispetto ai propri riferimenti), e quindi di dimostrare che allargando la propria visione (inglobando quelle altrui) si giunge a una conoscenza più profonda della realtà, sia nei riguardi di se stesse/i, sia degli altre/i, del mondo delle cose in generale.

Il quarto punto è quello dell’ascolto (sapersi coinvolgere in un autentico dialogo interculturale) – tema difficile per tutti –, ovvero del riuscire a sospendere il giudizio e rimanere nel presente, nello svolgersi del filo del discorso altrui. Non si nasce competenti a livello interculturale, a tal proposito Duccio Demetrio rinforza questo argomento affermando che l’etnocentrismo è un fenomeno naturale/spontaneo, non l’interculturalità, la quale necessita di un progetto pedagogico.

Pretendere di essere ascoltati – e ascoltare gli altri – porta ad affinare un’abilità essenziale: l’empatia.

Il quinto punto riguarda l’adattamento: la capacità di adottare temporaneamente altre prospettive, mettendosi nei panni degli altri, camminando sul sentiero che ha fatto l’altro.

Il passo successivo è quello di saper mantenere e costruire relazioni durature, anche con chi non la pensa come noi, accettando queste sfide, esponendosi al vero coraggio, ammettendo i propri limiti, e, su questi fare leva per progredire.

A questi sei punti se ne aggiungono altri due: il primo, che appartiene più alla cultura



orientale e il secondo a quella africana.

Le formule di cortesia cerimoniose tipiche dell'oriente sono un esempio di come chi accoglie prepara l'ambiente e la relazione interpersonale in maniera più accentuata verso lo straniero – verso chi è percepito esterno al gruppo –; in sostanza, si tratta di formule improntate al “positivo”, pertanto ognuno cerca di accogliere al meglio mettendo in risalto quanto l'accoglienza sia un valore per la loro cultura.

Nella cultura africana, la formula di cortesia è costruita sul presupposto che una persona è tale solo attraverso le altre persone; in questo principio è insita la reciprocità (lo specchiarsi nel volto dell'altro), ma anche l'interdipendenza, per cui gli esseri umani sono interconnessi.

Laboratorio esperienziale di elaborazione emotiva dell'immagine

di Isabella Ruberto e Sara Laghi

Il Laboratorio esperienziale di elaborazione emotiva dell'immagine, proposto alle Docenti, dalle psicologhe Isabella Ruberto e Sara Laghi, si è avvalso di una prima parte teorica basata sugli studi di psicologia sociale e di una seconda parte pratico espressiva con l'utilizzo di tecniche psico-corporee e teatrali.

La parte teorica è stata pensata per offrire una base concettuale degli stereotipi e pregiudizi da un punto di vista della ricerca, nello specifico nell'ambito psicologico. Come manuale di riferimento si è utilizzato il testo Psicologia Sociale di Eliot R. Smith e Diane M. Mackie, Zanichelli, 1994. Sono state date definizioni di stereotipo e pregiudizio positivo e negativo, portando esempi ed esperimenti sociali che sono diventati famosi proprio per aver compreso i meccanismi alla base della nascita e modalità d'uso dello stereotipo in forma anche implicita. Gli studi presentanti hanno messo in luce quello che ormai è diventato consolidato: lo stereotipo ha un'origine sociale, cognitiva ed emozionale. Un esperimento molto noto è quello della bambola Bobo del 1961 condotto dallo psicologo Albert Bandura, con il quale fu dimostrato che il comportamento aggressivo dei bambini può essere modellato, cioè appreso per imitazione, e riprodotto in seguito. Le ricerche sociali e antropologiche fanno emergere come lo stereotipo rifletta i ruoli sociali del gruppo d'appartenenza (Campbell, 1967; Eagly, 1987). La base teorica è un elemento importante per comprendere il generale fino arrivare al particolare. In questo laboratorio il fine era quello di parlare in generale, tramite esperimenti, per comprendere i propri costrutti stereotipati e analizzarli col gruppo.

È nata così l'idea di svolgere la seconda parte del laboratorio in maniera più dinamica e coinvolgente per le docenti, con l'obiettivo di formarsi rispetto alla comprensione del concetto di stereotipo e pregiudizio personale, all'aspetto emotivo connesso ai propri pregiudizi, al fine di dotarsi di strumenti di analisi e consapevolezza necessari al loro ruolo di insegnanti, educatori e adulti.

Durante il laboratorio il gruppo ha lavorato con le tecniche psicocorporee e di improvvisazione teatrale per individuare il percorso che le immagini del quotidiano fanno nelle persone. Le immagini sono in grado di condizionare il pensiero avvalendosi degli stereotipi. In un'epoca come la nostra, invasa dalle immagini, è necessario dotarsi di strumenti opportuni per vedere chiaro dove lo stereotipo è presente in maniera anche implicita. Il corpo è stato messo in scena per coinvolgere maggiormente le/i partecipanti che si sono calati nei vari ruoli e, seguendo le indicazioni delle conduttrici, hanno sperimentato il percorso psicocorporeo delle immagini.

L'obiettivo è fermarsi e osservare in maniera critica le immagini che quotidianamente ci passano sotto gli occhi e provare a sentire cosa ci suscitano, comprendendo come ne siamo implicitamente influenzati. Il potere delle emozioni è quello di essere percepite in millesimi di secondi senza passare dalla ragione e comprensione, attraversano solo la pancia, e si avvalgono dei nostri stereotipi. Quando abbiamo poco tempo per decidere cosa fare, il nostro cervello utilizza delle strategie, una di queste è quello di recuperare informazioni stereotipate che aiutano la persona a decidere velocemente sul cosa/come fare in quel preciso momento. Questo è quello che accade con il mondo mediatico, prettamente visivo: ha in sé pochi contenuti, ma è ricco di immagini che esprimono emozioni positive/negative molto forti, dalle quali siamo tutti circondati e in pochi secondi influenzati a seconda delle nostre emozioni e dei nostri stereotipi.

L'ultima parte del lavoro aveva l'obiettivo di lavorare sulla consapevolezza degli stereotipi assimilati in termini di femminile e maschile. I partecipanti hanno prodotto due cartelloni, uno sul maschile, l'altro sul femminile utilizzando le scritte e le immagini neutre messe a loro disposizione. È stato un momento di riflessione sugli stereotipi, le caratteristiche psicologiche, gli oggetti e i mestieri che vengono attribuiti a un sesso e non all'altro. Ne è seguito un momento di confronto e condivisione finale necessario per analizzare quanto emerso durante il laboratorio e prendere consapevolezza degli strumenti utilizzati e del processo di analisi così da riproporre il lavoro al gruppo classe che le insegnanti hanno.

Laboratorio parole e immagini

di Luana Di Cataldo e Grazia Giannini

Il laboratorio “Parole e immagini”, proposto alle Docenti, dalle psicologhe Grazia Giannini e Luana Di Cataldo prende spunto dalla pedagogia di genere di Silvia Leonelli ed è ispirato al costrutto junghiano di individuazione. L'obiettivo del laboratorio è formare le Docenti rispetto alla decostruzione degli stereotipi di genere, fornendo loro gli strumenti per decodificare i modelli tradizionali e far emergere il valore delle differenze affinché possano trasmettere questa loro consapevolezza agli allievi ed educare quindi al rispetto delle differenze e ai costrutti dell'accoglienza, della pari dignità, del pari valore e dell'uguaglianza tra i generi. Infatti, osservando le percezioni

e le proiezioni che attribuiamo alla realtà che ci circonda, in termini di femminile e maschile, e riflettendo sulle stesse, possiamo prendere consapevolezza degli stereotipi che abbiamo assimilato e che tendono a guidarci nei comportamenti, nelle relazioni interpersonali e ancora prima, nei pensieri che formuliamo rispetto agli individui e agli eventi, attribuendo un diverso valore agli stessi, sulla scia delle convinzioni formulate sulla base degli stereotipi che definiscono in maniera rigida il



immagini parole e
confronto di significati

femminile e il maschile.

Durante il laboratorio “parole e immagini”, abbiamo proposto alle insegnanti un’attività in tre fasi:

- inizialmente sono state esposte alcune immagini raffiguranti espressioni di visi femminili e maschili e figure intere con varie posture; a queste è stato associato il compito per il gruppo di legare queste a sentimenti, azioni, attributi, caratteristiche personali. Quest’ultima serie di categorie era a disposizione dei partecipanti sotto forma di una serie di parole poste su un tappeto, su cui si poteva esercitare la libera scelta;
- poi, e all’interno del contesto di gruppo, ogni partecipante è stata intervistata e ha quindi motivato la propria scelta di attribuzione di un’immagine femminile o

maschile alla parola precedentemente selezionata; e su di un cartellone sono state registrate le diverse parole;

- infine, in gruppo è stata aperta una discussione, nella quale sono confluite le opinioni e le attribuzioni di tutte le presenti.

Questo lavoro di intervista e di sintesi ha permesso di osservare la presenza di alcuni stereotipi legati al genere e le attribuzioni soggettive che vengono proiettate su determinati termini, aggettivi e qualità, che vengono connotati come prevalentemente attinenti al femminile o al maschile.

Alcune delle parole proposte sono state: accondiscendenza, allegria, arroganza, capacità di ascolto, astuzia, capacità di comunicazione, competizione, coraggio, debolezza, dolcezza, durezza, insicurezza, ottimismo, passività, empatia, socievolezza, sopportazione del dolore, tendenza a dominare.

Il laboratorio di gruppo è stato uno spazio di auto-osservazione.

Le partecipanti hanno mostrato molta sensibilità e attenzione nei confronti delle proprie risonanze emotive e si sono rese disponibili a mettersi in discussione, partendo dai propri stereotipi e pregiudizi, comprendendo le difficoltà che si possono presentare nell'incontro con un sistema di credenze diverso da quello di appartenenza.

Il laboratorio è stato molto costruttivo in quanto si sono evidenziati alcuni stereotipi di genere partendo dai propri costrutti personali e culturali e la messa in discussione degli stessi e di quanto il processo di decostruzione sia possibile a partire dal lavoro su se stessi e nell'ambito educativo.



PARTE 4.

Incrocio dei due progetti: “Immagini a confronto” e “Identità plurali”

Unità didattiche per la scuola dell’infanzia”

Primo incontro: studenti della classe 2[^] A del Corso di Scienze umane con Renzo Laporta.

La seconda fase del progetto “Immagini a confronto” ha previsto il “coinvolgimento delle docenti in classe” attraverso un loro impegno a realizzare una o più unità didattiche (focus dell’ultimo incontro del percorso di formazione della prima fase) nelle loro classi con l’obiettivo di portare a termine qualcosa di appreso e maturato durante gli incontri di formazione e deciso assieme.

Questa fase è stata denominata con due termini:

1. Accompagnamento (delle insegnanti in classe)
2. Supervisione (momento di condivisione e riflessione sull’esperienza di educazione al genere condotta in classe dalla docente).

L’accompagnamento prevede la presenza di una persona del Team di lavoro nel ruolo di osservatrice/osservatore, con il compito di fornire qualche feedback all’insegnante dopo l’attività svolta (il feedback può avvenire sul posto o al telefono). L’obiettivo dell’accompagnamento è di stimolare il docente a portare a termine il lavoro in classe in forma responsabile, ma in qualche modo anche protetta e facilitata, soprattutto per chi lo fa per la prima volta; inoltre, con l’accompagnamento si prende meglio coscienza di cosa è successo e cosa si può migliorare, sempre nell’ottica del “a partire da sé”.

Quest’anno siamo riuscite/i a costruire un percorso di accompagnamento insieme a quattro insegnanti¹⁶ della scuola dell’infanzia “Manifiorite” e a un’insegnante del corso di scienze umane del Liceo Classico Dante Alighieri¹⁷ (all’interno del percorso di “formazione all’alternanza scuola/lavoro” della classe 2° ASU¹⁸) all’interno della stessa scuola dell’infanzia. In sintesi, con la classe 2° ASU, è stato realizzato un incontro di anticipazione di quanto con loro si voleva realizzare nella scuola

¹⁶ Anna Balzani, Elisa Briamo, Daniela Naldi , Sara Ronconi.

¹⁷ L’insegnante di scienze umane Lucia Roccalbegni ha sperimentato il progetto “Identità Plurali” nelle sue classi per tre anni consecutivi, fino alla pensione.

¹⁸ La classe 2°ASU (SU indica il corso di scienze umane) è una delle quattro classi del Liceo Classico Statale “Dante Alighieri” coinvolte nel progetto “Identità Plurali” 2017/2018.

dell'infanzia: “fare amicizia giocando” con i bambine/i (utile a dissolvere diffidenze timori paure reciproche); imparare a osservare le attività di gioco “semi strutturate” e “libere” di bambine/i, cercando “questioni di genere” (cogliere nel gioco il retaggio culturale che perpetua stereotipi condizionando i comportamenti dei soggetti).

Contenuti dell'incontro:

1.spiegazione del progetto “Pluriverso di genere ”;



23 gennaio 2018 - con la classe 2ASU - PRIMA FASE - costruire la “Cometa volante” a partire da se, imparare a costruire il giocattolo e migliorare le competenze utili a supportare altri - i bambini/e - a fare altrettanto

2.“partire da sé”: i soggetti sperimentano su loro stessi l’esperienza che andranno a realizzare con bambine/i: il laboratorio di costruzione del giocattolo – situazione di “gioco semi strutturato” ;

3. l’osservazione: si mostrano a studentesse e studenti immagini di una precedente osservazione di bimbe/i dell’età pre-scolare in situazione di gioco libero (in cui si è focalizzata l’attenzione/osservazione sulle questioni di genere inerenti il giocare). Per quanto concerne il coinvolgimento di studentesse e studenti durante la costruzione del giocattolo, sotto la guida dell’esperto, esso ha sortito il duplice effetto di:

porre i partecipanti in una situazione che mostra quanto sia facile cadere nella trappola culturale (adottare e riconoscere quei filtri sugli occhi che ci impediscono di vedere “le persone” anziché le categorie);

a) acquisire competenze nel costruire il giocattolo, affinché queste risultino di aiuto/facilitazione e supporto alle bambine/i che a loro volta lo andranno a fare alla scuola Mani fiorite.

Per concludere, il laboratorio di costruzione del giocattolo (nella 2°ASU del Liceo Classico) ha effettivamente permesso di fare emergere questioni di genere latenti –

generando a volte stupore tra le ragazze/i , soprattutto per quanto concerne la decorazione/personalizzazione del manufatto ludico.

Nella struttura di base e in tutte e tre le circostanze (sia nell'esperienza alla scuola Arcobaleno di due anni fa, sia alla scuola dell'infanzia "Mani fiorite") si adottano tre fasi:

PRIMA FASE

Dividere il gruppo - classe in due sottogruppi (A e B) e realizzare in ciascun gruppetto lo stesso laboratorio di costruzione di un giocattolo semplice, che richiede un coinvolgimento nella decorazione e personalizzazione del manufatto, attraverso semplici tecniche e soprattutto nell'uso dei colori vari.



SECONDA FASE - dopo lo scambio delle "Comete volanti", ogni gruppetto seleziona i giocattoli in base a propri criteri e risponde alla domanda: quali giocattoli dell'altro gruppetto sono stati costruiti da dei maschi e quali da delle femmine ?

SECONDA FASE – dopo che ciascun componente ha completato l'opera (il giocattolo), raggruppare in due contenitori diversi i manufatti dei due gruppi e quindi *operare uno scambio*: ciò che era di un gruppo passa nelle mani dell'altro e viceversa. In questa situazione, il gruppo A conosce i manufatti realizzati dal gruppo B e viceversa, ma nessun componente del gruppo A e B può identificare il creatore dello specifico giocattolo. Ogni gruppo ha "sotto gli occhi" i giocattoli costruiti dall'altro gruppo, ma non può dire a chi appartengono. Qui si sviluppa il cuore dell'esperienza e, attraverso una "domanda ambigua", si chiede ai componenti di uno e dell'altro gruppetto di indovinare chi ha realizzato le opere, attivando un confronto e una decisione di gruppo; la domanda è: "Quali giocattoli sono stati costruiti da un maschio e quali da una femmina?"

La "domanda ambigua" non è una vera domanda – nella realtà non esiste – ma è un aggancio dicotomico per fare emergere, verbalizzare, indurre all'espressione di possibili stereotipi e pregiudizi nei modi di decorare e personalizzare il manufatto che la cultura associa ai due sessi.

Quando il gruppo discute al suo interno per trovare soluzioni al problema (questo giocattolo è stato fatto da un maschio o da una femmina? perché?), lo fa spesso in modo “sessista”, aggiungendo qualità e generalizzazioni a uno o all’altro sesso, appunto perché si è indotti a pensare per categorie e non per soggetti/individui con personalità proprie. Sostanzialmente, i motivi per cui si riesce ad “affibbiare” un sesso a un oggetto sono il risultato di una raccolta di dati: in base a come è stato decorato dalla sua/suo costruttrice o costruttore si arriva a fare la lista delle ragioni e si mettono da un lato oggetti fatti da un maschio e dall’altro lato oggetti fatti da una femmina.

TERZA FASE – quando abbiamo due cumuli di oggetti per ogni gruppo, separati per appartenenza presunta a un sesso o all’altro, si opera per il confronto con la realtà: si riuniscono i due gruppelli, e si pesca un oggetto dai cumuli. Quindi si verifica chi lo ha realizzato: non c’è più un oggetto sessuato ma un oggetto personalizzato, realizzato da una specifica persona con un volto. Più volte si è verificata la situazione per cui, tanto per alcuni artefici maschi che per alcune femmine, il gruppo ha giudicato in maniera sbagliata: in poche parole si è ripresentato lo stereotipo per cui se l’oggetto non ha una bella armonia, bilanciamento, in cui non c’è cura di dettagli e si usano colori scuri, o ne usano troppi, allora è sicuramente stato fatto da un maschio; se è stato realizzato da una femmina il manufatto invece presenta più armonia tra le parti, ricchezza di dettagli, abbellimento, colori tendenti al luminoso, vivace.

Scoprire gli stereotipi che hanno inficiato il giudizio, ha generato nelle ragazze e nei ragazzi stupore e sorpresa, e questa condizione emotiva ha facilitato l’apprendimento e il riconoscimento dell’errore stesso – la presa di coscienza della necessità di cambiare. Nella relazione interpersonale ci si rivolge sempre a ciascuna/o, non alla categoria. Di fatto è facile ritrovarsi in una scatola culturale senza rendersene conto, operando scelte senza considerare le circostanze e adottando la stessa soluzione per problemi diversi. Per chi veste il ruolo dell’esperta/o è importante adottare come espediente la relazione con il tempo. Chi conduce l’attività didattica può imprimere delle accelerazioni nelle decisioni, chiedendo di reagire allo stimolo e non di riflettere su di esso; questo determina una situazione in cui i/le partecipanti consegnano risposte immediate, meccaniche (non spontanee), condizionate, come quando si è in contrasto, conflitto, litigio, e si è portati ad accelerare, a non vedere la reciprocità delle situazioni (il volto dell’altro è il mio volto). Ad aprile, insieme ai/alle docenti, si è deciso di semplificare il giocattolo che bambine/i avrebbero costruito insieme a studentesse e studenti della classe 2ASU.



“La griglia di osservazione, lo spazio, le relazioni e gli stereotipi”

Secondo incontro: studentesse e studenti della classe 2^a¹⁹ ASU del Liceo Classico Statale Dante Alighieri e Samuela Foschini

L’obiettivo dell’incontro era quello di trasmettere informazioni relative alle parole chiave presenti nella scheda di osservazione, di stimolare una riflessione sulla soggettività di chi osserva e di trasmettere conoscenze riguardo ai concetti di spazio e genere e educazione e genere.

Per introdurre gli argomenti da trattare, ho proposto a studentesse e studenti di osservare la scheda²⁰ e quindi di riflettere sulle parole chiave scritte su di essa: a quel punto è nata una discussione e ognuno ha espresso un proprio punto di vista in base alle proprie pre-conoscenze.

In un secondo momento, ho mostrato loro alcune slides di approfondimento, i cui contenuti riguardavano: il contesto fisico in cui si sarebbe svolta l’osservazione (organizzazione/conformazione strutturale dello spazio), partendo dall’assunto che lo spazio non è mai neutro o oggettivo, in quanto su di esso si proiettano le caratteristiche sociali e quindi anche gli elementi di condizionamento, pertanto anche l’aspetto educativo ne è influenzato e con esso, il senso che l’educatore assegna alle attività. Rispetto alla soggettività di chi osserva, studentesse e studenti hanno riflettuto sullo sguardo, e quindi sulla diversa interpretazione che più persone possono dare di fronte allo stesso oggetto di studio; a questo punto ho introdotto il concetto di stereotipo e le caratteristiche a esso associato (rigidità, categorizzazione, generalizzazione, condivisione sociale, ecc.) così ragazze e ragazzi hanno potuto ripensare alle loro esperienze legate ai giochi e ai giocattoli dell’infanzia.

Infine, ho parlato loro di ciò che avrebbero potuto osservare alla scuola dell’infanzia in relazione allo spazio (aperto, chiuso, ecc.), alle attività svolte (giochi, scambi verbali, diverbi, ecc.), al gruppo osservato, riportando alcuni esempi relativi alla comunicazione verbale e non verbale. Questi, in sostanza, rappresentano il bagaglio di conoscenze che ognuno avrebbe portato con sé alla scuola dell’infanzia.

Dopo questa parte teorica – anche se interattiva – vi è stata l’esercitazione pratica guidata da Sara Laghi.

¹⁹ La sigla ASU sta a identificare la sezione A del corso di scienze umane.

²⁰ La scheda d’osservazione ci è stata lasciata da Francesca Crivellaro – professoressa e assegnista di ricerca dell’Università di Bologna – durante il suo intervento di formazione alle insegnanti, nell’edizione di Pluriverso 2.

“Osservare vs guardare”

Terzo incontro: studenti della classe 2[^] A del Corso di Scienze umane con Sara Laghi.

In questo incontro i ragazzi sono stati preparati per il momento di osservazione sia del gioco spontaneo sia del laboratorio che sarebbe stato condotto nella materna. Come d'accordo con le insegnanti della scuola materna, i ragazzi sarebbero stati suddivisi in due gruppi: il gruppo A che svolge il laboratorio e il gruppo B che osserva. L'obiettivo dell'osservazione sarebbe stato quello di discriminare atteggiamenti, comportamenti, modi di fare stereotipati legati allo stereotipo di genere.

La lezione si è suddivisa in due fasi: una più teorica, e l'altra esperienziale. Nella fase teorica si sono date alcune definizioni di osservazioni traendo le differenze dal semplice guardare al passaggio più complesso di osservare, al comprendere l'osservazione passiva differenziata da quella attiva e partecipata. Inoltre è stato discusso lo strumento, a loro consegnato precedentemente, la griglia d'osservazione. Essa è uno strumento utile e necessario per poter avere una linea guida per l'osservazione.

Nella fase esperienziale ci si è calati in due simulazioni con alcuni di loro, il restante gruppo classe si rendeva osservatore dell'esperienza dei compagni e prendeva conoscenza della pratica conservatoria.

In entrambe le simulazioni le varie osservazioni si sono discusse in classe ed approfondite.

Ho dato dei suggerimenti e rimandi per effettuare al meglio l'osservazione in maniera più oggettiva possibile e non giudicante.

I ragazzi si sono resi subito interessati e partecipi all'attività.

PARTE 5.

Contributi al progetto

Esperienza di laboratorio presentata al Work – cafè.

Corpo, identità e cultura: alterità e differenze

Arcigay Il Cassero

Il Cassero LGBTI center è il comitato provinciale Arcigay di Bologna, un circolo politico impegnato nel riconoscimento dei diritti delle persone trans* lesbiche, gay, bisessuali e intersex, uno spazio culturale che realizza rassegne artistiche e attività di aggregazione sociale e di intrattenimento, un laboratorio attivo nello sviluppo di servizi dedicati al benessere e alla tutela della nostra comunità.

Il Progetto Scuola Cassero, nato all'interno del Cassero nel 2002, realizza percorsi formativi presso le scuole primarie, secondarie e università, nonché presso realtà ricreative e aggregative o di supporto alla persona (es. scout, parrocchie, circoli) e presso ambienti lavorativi, in veste di consulenza a privati e aziende (es. operatori socio-sanitari, operatori ASL, quadri). I nostri percorsi formativi sono finalizzati a destrutturare stereotipi e superare pregiudizi; prevenire e contrastare bullismo e discriminazioni socio-culturali derivanti da alterità di genere, etnia, religione, orientamento, classe, disabilità; fornire contenuti cognitivi e modalità interpretative su identità sessuale, benessere socio-relazionale, inclusione dell'altro.

L'Istituto Persolino – Strocchi ha espresso il bisogno di attuare un percorso sull'identità e la promozione del rispetto delle persone nelle loro diversità perciò ha richiesto l'intervento dell'Arcigay di Ravenna che poi ha rivolto la richiesta al Gruppo Scuola del Cassero – Arcigay di Bologna.

Il progetto è stato attuato nelle classi seconde e in una prima attraverso una struttura laboratoriale. Lo scopo di ciò è stato quello di ridurre il pregiudizio, promuovere il rispetto delle persone nella loro diversità, l'apertura all'Altro e favorire un aumento della consapevolezza delle ferite emotive e dei traumi psicologici dovuti ad atteggiamenti e comportamenti di stigmatizzazione ed esclusione delle identità altre. Durante gli interventi formativi sono stati forniti strumenti e metodi lessicali e di comportamento da utilizzare con i propri compagni di classe e nel proprio gruppo di pari per ridurre il pregiudizio e promuovere il rispetto della diversità. Le attività svolte si sono concentrate sulle componenti dell'identità sessuale anche attraverso la testimonianza di una persona e sulla costruzione e decostruzione degli stereotipi di genere. In questo modo al termine del progetto gli studenti e le studentesse hanno avuto

la capacità di riconoscere, destrutturare e superare stereotipi, pregiudizi e discriminazioni nei confronti dell’Altro oltre a migliorare il dialogo e il benessere relazionale nella vita scolastica, creando un ambiente il più possibile inclusivo e accogliente.

Il percorso laboratoriale è stato istituito attraverso la metodologia dell’educazione non formale che può essere sintetizzata con la formula learning by doing, ovvero imparare direttamente sul campo. La metodologia di apprendimento consiste nell’interazione tra i partecipanti e le partecipanti e le concrete situazioni di cui fanno esperienza; i conduttori e le conduttrici e le studentesse e gli studenti hanno condiviso lo stesso livello di autorità o di conduzione così che le studentesse e gli studenti hanno partecipato attivamente alla costruzione del proprio apprendimento. Questa modalità di lavoro favorisce la coesione nella costruzione del gruppo e aiuta la riduzione del pregiudizio tra i suoi membri. In occasione del Convegno Pluriverso di Genere, l’associazione Femminile Maschile Plurale ci ha invitati a partecipare per presentare l’esperienza svolta nell’Istituto Persolino-Strocchi a Faenza.

Il convegno è stato costruito secondo la modalità del World Cafè all’interno della quale abbiamo creato delle attività con l’intento di mostrare gli strumenti che utilizziamo nelle scuole e quindi anche nel progetto svolto a Faenza. In particolare dopo un’attività di presentazione di tutti e tutte i/le partecipanti, abbiamo iniziato l’incontro con il “Gender Bread Person”. Questa è un’attività che illustra le diverse componenti dell’identità sessuale, ovvero sesso biologico, identità di genere, orientamento sessuale ed espressione di genere e mira a spiegare questi concetti. Per descrivere al pubblico queste componenti, abbiamo diviso le persone in due squadre e abbiamo chiesto di costruire il Gender Bread Person di alcuni personaggi famosi che abbiamo presentato attraverso delle immagini. Ad esempio, abbiamo mostrato una fotografia di Angelina Jolie, le squadre dovevano rispondere il prima possibile come se stessero partecipando a un quiz a quale fosse il suo sesso biologico, la sua identità di genere, il suo orientamento e la sua espressione di genere. In questo modo è stato possibile comprendere le conoscenze che le persone avevano su questi temi così da integrarle alle nostre e offrire concetti e strumenti adeguati per lavorare con gli studenti e le studentesse.

Percorsi di educazione al genere realizzati da alcune insegnanti del territorio ravennate

I due percorsi di educazione al genere qui riportati, sono stati progettati e realizzati da due insegnanti che hanno seguito il percorso di formazione “Pluriverso 2”, nell’anno 2015/2016, e sono stati presentati al Convegno finale di Pluriverso, nell’aprile 2016. Il

primo percorso è quello della Prof.ssa Stefania Mosca²¹ della classe 3^E della scuola secondaria di 2° “Don Minzoni” di Ravenna e si intitola “A scuola … di rispetto”; il secondo, è quello realizzato dall’insegnante Virginia Monica Rocco della Scuola dell’infanzia “L’Arcobaleno dei Bimbi”I.C. “Darsena” Ravenna e riprende il titolo dal libro di Leo Lionni, “Piccola Blu e piccolo Giallo”.

A scuola di rispetto

di Stefania Mosca

«Il vero viaggio di scoperta non consiste nel trovare nuovi territori, ma nel possedere altri occhi, vedere l’universo attraverso gli occhi di un altro, di centinaia d’altri: di osservare il centinaio di universi che ciascuno di loro osserva, che ciascuno di loro è»

Marcel Proust

Ritengo che al giorno d’oggi sia necessario trovare il tempo per soffermarsi sulla violenza generata dagli stereotipi di genere, il cui epilogo è spesso sulle prime pagine dei giornali.

Sempre più i ragazzi (a volte anche noi!) sono portati a non riflettere, perché tutto scorre veloce, come le immagini che guardano in modo frenetico sul loro cellulare. Non si soffermano a considerare l’impatto che certe frasi e atteggiamenti hanno sugli altri. Ecco, allora, che la battuta detta al coetaneo diventa il tormentone nella classe e infine si “cronicizza” in una prassi consolidata con la quale trattare la compagna o il compagno. Modi di fare innocui per i genitori, scherzi che però nel tempo possono diventare mentalità fatta di luoghi comuni.

Gli stereotipi di diversa tipologia imperversano sul video della tv e del loro telefono, inarrestabili e i ragazzi, a forza di sentirseli ripetere, li prendono per veri: “Lo ha detto la tv”, “L’ho sentito dallo YouTube tale dei tali…”, questo è ciò che ripetono...ecco le loro fonti, i loro modelli! Occorre contrastare questa demoralizzazione e anche la Scuola, in quanto istituzione, deve fare la sua parte; il ruolo di “istruttore” deve accompagnarsi, fino a concedere spazio e tempo, a quello di educatore.

²¹ La Prof.ssa Stefania Mosca è insegnante di Lettere presso la scuola “Don Minzoni” di Ravenna e nell’anno 2016 ha partecipato tutte le fasi del percorso di formazione dal titolo “Pluriverso 2”, e, con la supervisione di Samuela Foschini e Giancarla Tisselli, ha progettato e attuato un percorso di educazione al genere nella sua classe.

C'è oggi un'urgenza educativa che riguarda la formazione dell'adolescente, della persona come "io" consapevole, prima che come studente. Dante lo fa dire a chiare lettere a Ulisse: non siamo al mondo per vivere come bruti, bestie (Dante non va per il sottile!), ma per perseguire, raggiungere la virtù morale e la conoscenza, il sapere. L'una ha bisogno della presenza dell'altra, ma è un fatto che senza virtù la conoscenza è inutile: bravi scienziati ma pessimi uomini non rendono migliore la nostra società! Sempre più si rende necessaria la presenza di donne e uomini consapevoli di se stessi, del loro ruolo e dell'apporto che posso dare alla soluzione di situazioni problematiche, senza diventarne a loro volta gli artefici.

L'idea di portare in classe questo progetto è nata in un momento in cui era quotidiana la lettura di articoli che riportavano situazioni di violenza sulle donne.

Commentando con i miei alunni l'ennesimo episodio tra ex-fidanzati sfociato in tragedia, ho compreso quanto la "mentalità dello stereotipo di genere" fosse presente in loro. Frasi, come: "Zitta donna!", "Lo sanno tutti che le donne sono inferiori" e altre ancora, sono dai ragazzi ritenute scherzi, battute innocue. Si è reso necessario quindi riflettere con loro in modo approfondito, lavorare insieme per fare comprendere quanto sia facile passare dalla boutade alla violenza verbale e, a volte, anche a quella fisica. L'avere frequentato il corso di formazione sugli stereotipi di Pluriverso di genere, mi ha permesso di avvalermi della professionalità delle dottesse Tisselli Giancarla e Samuela Foschini per elaborare un progetto diviso in 4 momenti, mirato alla sensibilizzazione dei ragazzi e delle ragazze.

L'intervento di Giancarla e Samuela ha fatto emergere gli stereotipi di genere legati a comportamenti, sentimenti ed emozioni, ma anche ai ruoli che uomo e donna possono ricoprire in famiglia e nella società. Tendenzialmente sono stati riconosciuti come tipici della sfera femminile atteggiamenti e mestieri "deboli e fragili", mentre alla sfera maschile sono stati attribuiti quelli "forti e di potere".

Nel corso della negoziazione gli stereotipi sono stati destrutturati e, in quella fase, gli alunni hanno preso coscienza che quanto era stato precedentemente assegnato, come di attinenza necessariamente di un genere piuttosto che di un altro, in realtà riguardava entrambi; è una questione legata alla persona, la quale può presentare diversi atteggiamenti e sentimenti e può altresì svolgere le più diverse attività.

Proprio per meglio fare comprendere gli effetti negativi di concezioni sessiste così limitanti, ho proposto a tutta la classe la visione del docu-film *He named me Malala*. Ciò ha consentito anche di affrontare una questione che era emersa in fase di classificazione e quindi individuazione degli stereotipi: alcune ragazze hanno espresso una concezione della donna condizionata, assolutamente in linea con la fragilità sopra descritta. Malala, di contro, è una donna forte che sa di esserlo, conosce i propri diritti e per questi combatte. Un'eroina moderna, esempio per tante donne vessate dalla società e/o dalla cultura. Dostoevskij diceva: «Se vuoi essere rispettato, la cosa più grande è rispettare se stessi»; non sempre le ragazze/donne vivono il rapporto con loro stesse con tale consapevolezza.

A questo punto del percorso, dopo la prima fase di elencazione con destrutturazione e la seconda di visione del film con riflessione dialogata e partecipata, ho ritenuto importante che le loro considerazioni fossero fissate in un elaborato scritto in classe. Ho potuto quindi verificare che, quanto era stato fatto fino a quel momento, aveva portato a un'analisi critica della società e di un certo modo, sbagliato, di intendere il rapporto fra uomo e donna.

Nel secondo incontro con Samuela e Giancarla, è stato proposto un velocissimo excursus sulla concezione della donna nella storia, fino alla conquista dei suoi inalienabili diritti. Gli alunni si sono resi conto di quanto si siano modificati anche i ruoli: quello che tempo addietro nella società era considerato di pertinenza maschile, oggi viene svolto da donne e viceversa, con un conseguente ribaltamento di prospettiva. Dopo aver trattato le buone prassi per una comunicazione empatica, gli alunni hanno espresso, in modo assai attivo, loro positive riflessione su tutto il percorso formativo. C'è da dire che le norme e le prassi comportamentali fino ad ora non sono riuscite nell'intento di fermare la violenza, in particolare sulle donne. Occorre che queste siano accompagnate da un'educazione permanente al rispetto dell'altro come individuo, la cui dignità è tale solo per il fatto che c'è, esiste. La dignità e, di conseguenza, la libertà altrui sono sacre, intoccabili e inviolabili. A esse si deve rispetto. Il rispetto, infatti, presuppone una comprensione totale dell'altro, l'immedesimazione con la persona altra da te, la totale consapevolezza del valore di cui è portatrice, valore che deve essere custodito e "guardato con attenzione" (dall'etimologia latina), considerato una ricchezza.

«Il rispetto [...] è l'apprezzamento della diversità dell'altra persona, dei modi in cui lui o lei sono unici» (Annie Gottlieb).

Alcune considerazioni di alunne e alunni

I sentimenti e i comportamenti sono della persona e non sono legati al genere.

Ognuno deve essere libero di:

Esprimere i propri sentimenti

- Realizzare aspirazioni professionali e non
- Ottenere un lavoro, un ruolo e responsabilità, in virtù delle proprie competenze e dei propri talenti, senza discriminazioni di genere.

Sotto, alcune immagini che riprendono la Prof.ssa Stefania Mosca alla lavagna, durante la fase di negoziazione e destrutturazione degli stereotipi.



Piccola Blu alla ricerca di Piccolo giallo

di Virginia Monica Rocco
Scuola dell'infanzia L'Arcobaleno dei Bimbi
I.C. "Darsena" Ravenna



«C'è una crepa in ogni cosa.
Ed è da lì che entra la luce»

Leonard Cohen

«Nessuno ha amore più grande
di colui
che sa rispettare la libertà
dell'altro»

Simone Weil

Con licenza poetica abbiamo immaginato che la piccola macchia Blu pensata da Leo Lionni ²² fosse una Bambina. Una bambina in cerca dell'Altro: Piccolo Giallo. Nonostante il divieto materno che la vorrebbe al sicuro nel perimetro definito e conosciuto della casa familiare: "Io devo uscire, dice la mamma. Tu aspettami in casa", Piccola Blu insegue il suo desiderio, si mette in cammino alla ricerca dell'amico; con lui gioca, si diverte, giocano a nascondino, al girotondo, corrono, saltano. A scuola, invece, Piccola Blu avverte il senso di un limite, quasi claustrofobico, "In classe devono stare fermi e composti", un limite che la costringe in forme estranee, forme definite da

²² L. Lionni, *Piccolo Blu e Piccolo Giallo*, Milano, Babalibri, 2015; cd testo di L. Lionni, musiche di Robert Schumann, voce narrante Anna Bonaiuto, Milano, Babalibri, 2015.

altri o da altri imposte, secondo canoni e regole che non comprende perché fuori dalla forza reale e dirompente che ogni nuova vita produce. Nella casa di fronte invece abita

Piccolo Giallo, promessa di un’alterità sognata e desiderata. Quando si reca a casa dell’amico, trovandola vuota, Piccola Blu è smarrita. Avverte il senso di un’assenza, la nostalgia dell’Altro. L’altro che è promessa di libertà: “Dove era Piccolo Giallo?... lo cercò dappertutto... finché improvvisamente girato l’angolo... Eccolo!... I due si abbracciarono e riabbracciarono così forte che divennero verdi”.

Nell’esperienza estatica e meravigliosa dell’abbraccio Piccola Blu e Piccolo Giallo scoprono un inatteso, un inaspettato che li fa ebbri di una ricchezza non conosciuta prima, e di questa ricchezza ne sperimentano fino in fondo le possibilità: “Insieme rincorrono piccolo arancio, scavano un tunnel, si arrampicano su per una montagna finché stanchi tornano a casa”.

Ma il ritorno a casa rivela una triste sorpresa: “mamma e papà Blu non riconoscono la loro Bambina e mamma e papà Giallo non riconoscono il loro Bambino”. Qui la lacerazione più grande: Piccola Blu e Piccolo Giallo sono disconosciuti in una identità che nel farsi e divenire nella libertà del desiderio disattende le aspettative degli altri e ne contraddice le intenzioni.

Questa esperienza tuttavia non è vana.

Piccola Blu e Piccolo Giallo piangono “finché non furono che lacrime gialle e blu”. Lacrime che dissolvono ogni dubbio: sono io Piccola Blu! Sono io Piccolo Giallo!

La loro esperienza ha smascherato definitivamente le imposture ideologiche delle false rappresentazioni e autorappresentazioni di sé e aperto la possibilità di una vita veramente autentica, promessa certa di felicità.

“Infine si ricomposero e mamma Blu e papà blu felici la abbracciarono e abbracciarono anche piccolo giallo. Ma ecco che nell’abbraccio diventarono verdi! Ora capirono cosa era successo e corsero alla casa di fronte per portare la buona notizia”.

“Tutti si abbracciarono con gioia e i bambini e le bambine giocarono fino all’ora di cena”. Come se il giorno non dovesse mai finire ...



Il desiderio del soggetto, inteso come desidero singolare, apertura inedita, inclinazione, nasce per lo più sempre storto. Non è mai conforme a quello che l'altro può attendere. Questa stortura appartiene di diritto al ritratto del figlio, di ogni figlio, di ogni figlia (aggiungiamo noi!).

La forza dell'educazione sta nell'accoglierla, potenziarla, difenderla, amarla. «Amare la stortura della vita» come scrive Massimo Recalcati nel suo libro dal titolo *L'ora di lezione*.²³

Rifuggire da qualsiasi ideale di normalizzazione e per ciò stesso abdicare a ogni forma di dominio o volontà di possesso e in definitiva di annientamento.

Nel libro *Tempo di Imparare*,²⁴ Valeria Parrella racconta il rapporto difficile e appassionato col suo bambino disabile.

Quello che la madre impara dal figlio è di accogliere sino in fondo la sua stortura facendola diventare il luogo stesso della bellezza: «il più grande contraltare di bellezza al gravare della disabilità, sei stato tu e sei tu stesso. Quale canone dovettero inventarsi gli antichi, che stesse lì a fondare il normale, se poi tutto ciò che ha saputo rivelare la normalità è stata la sua assenza? Una Nike senza testa ma con le ali, una Venere senza braccia, un Mosè sfregiato; è il corpo di Frida Kahlo trapunto di ferro come fanno le stelle con il cielo. In questo stesso esatto senso io dico che tu con il tuo passo incerto, con il tuo occhio sghembo, la parola tua attorcigliata sei l'essenza del quadro».²³

²³ Massimo Recalcati, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.

²⁴ Valeria Parrella, *Tempo di imparare*, Torino, Einaudi, 2013. ²³ Ivi, p. 14.

Racconto per immagini del percorso svolto in classe

a cura di Virginia Monica Rocco e Samuela Foschini

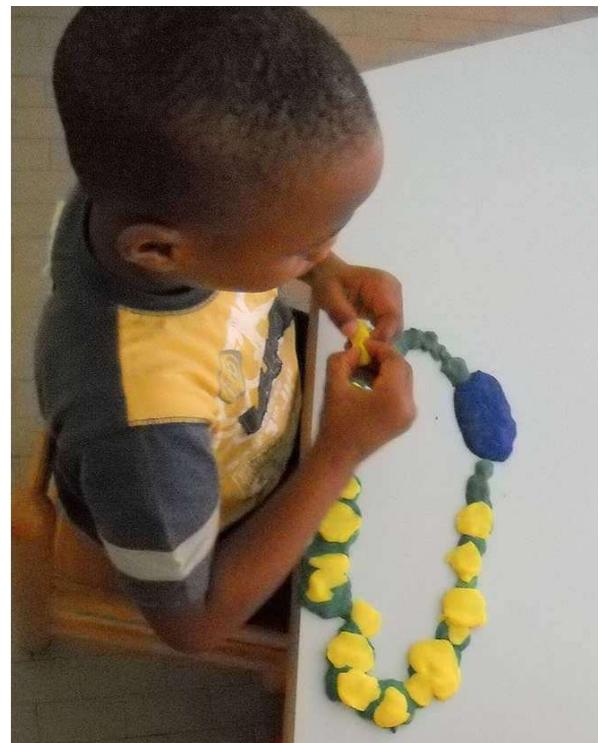
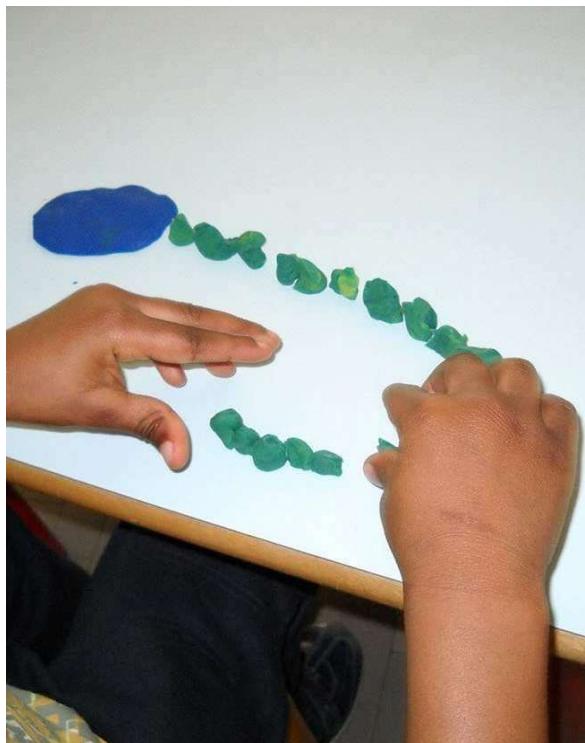
Piccola Blu alla ricerca di Piccolo Giallo



Piccola Blu è una pallina informe, ha con sé solo il suo colore e la morbidezza del
pongo e un grande amico, Piccolo Giallo.



Tra le mani di un bambino e di una bambina è il piacere di plasmare, trasformare, mescolare, definire, aggiungere o togliere...



Ogni piccola variazione nel gesto, nella mistura, ogni dettaglio aggiunto o tolto, rende il risultato unico.

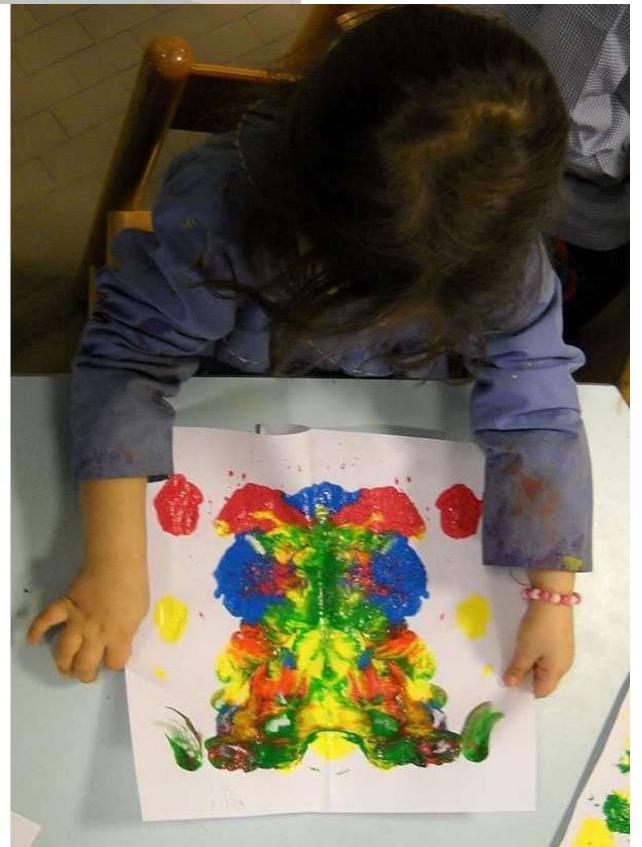
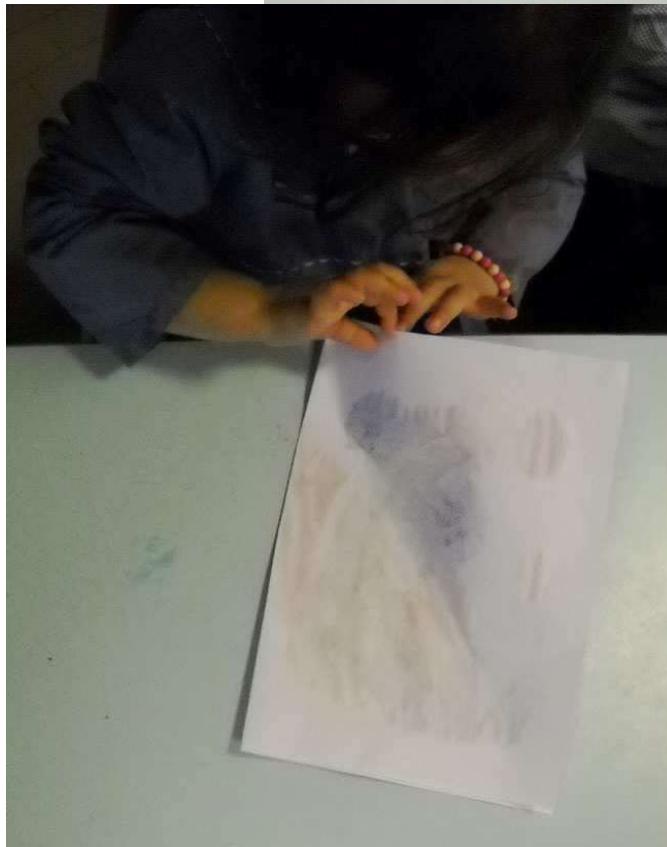


Blu e giallo è il racconto di un incontro.

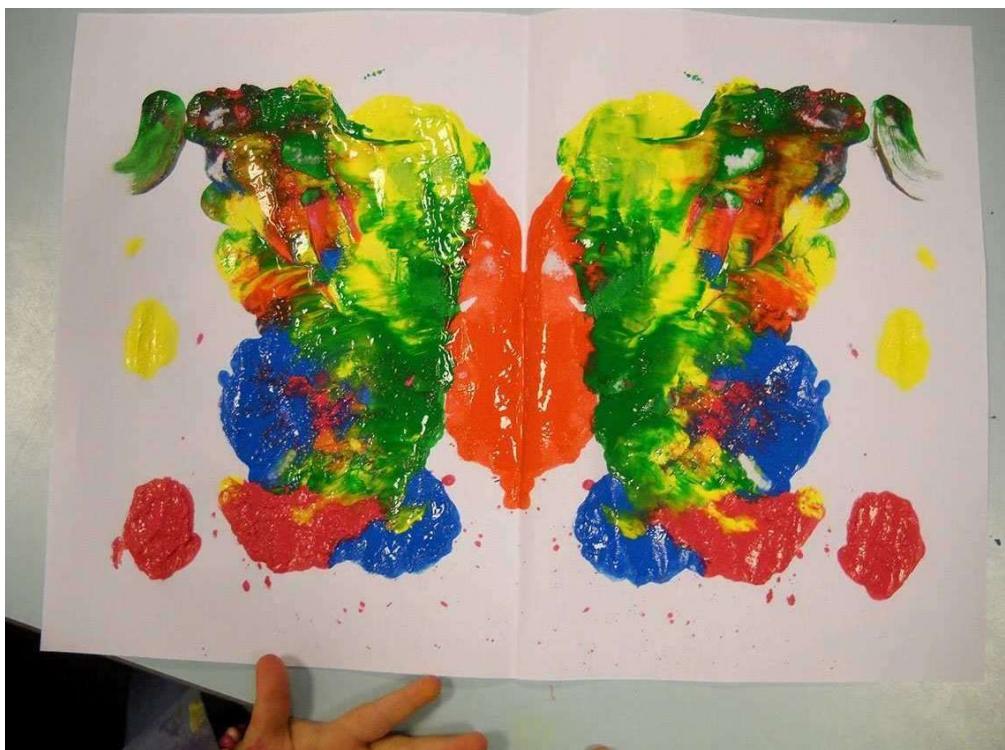


Insieme, disegnano un quadro policromo di sensazioni, curiosità, emozioni.

...



Gocce di colore cadono sul foglio... pieghiamo il foglio, stringiamo forte i colori come in un abbraccio e poi.



Cosa sarà? Una farfalla, un uccello.



e... se provo ancora a trasformarlo cosa diventerà?



Nel mondo di Piccola Blu e Piccolo Giallo c'è un universo sparso di forme e colori... immagini con cui interpretare e reinterpretare il mondo.



Rintracciare nuove armonie.



Liberare emozioni e fantasie... sono occhiali... maschere di dinosauri.

Il più grande contraltare di bellezza al gravare della disabilità, sei stato tu e sei tu stesso. Quale canone dovettero inventarsi gli antichi, che stesse lì a fondare il normale, se poi tutto ciò che ha saputo rivelare la normalità è stata la sua assenza?

Una Nike senza testa ma con le ali, una Venere senza braccia, un Mosè sfregiato. È il corpo di Frida Kahlo trapunto di ferro come fanno le stelle con il cielo. In questo stesso esatto senso io dico che tu con il tuo passo incerto, con il tuo occhio sghembo, la parola tua attorcigliata sei l'essenza del quadro”

Valeria Parrella, Tempo di Imparare



Regione Emilia-Romagna
Assemblea legislativa

Servizio Diritti dei cittadini

Cittadinanza attiva

Coordinamento editoriale:

Laura Bordoni
Elisa Renda

Progetto grafico:

Federica Grilli

Stampa:

Centro stampa regionale